

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – DECISO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

PAOLA CAROLINE CARRIEL

**“AQUI É CADA UM POR SI E TODOS POR TODOS”: JOVENS E A
EXPERIÊNCIA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

**CURITIBA
2014**

PAOLA CAROLINE CARRIEL

**“AQUI É CADA UM POR SI E TODOS POR TODOS”: JOVENS E A
EXPERIÊNCIA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Professor Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes.

CURITIBA

2014

À minha mãe, que me fez ser tudo o que sou, mas não viveu para ver sua filha se
tornar uma mestra.

AGRADECIMENTOS

Escrever agradecimentos é uma tarefa difícil, já que a produção de uma dissertação é sempre uma construção coletiva e as palavras nem sempre são suficientes para expressar nossa gratidão por todos aqueles que contribuíram com esse processo. Eis aqui uma tentativa:

Ao Rodrigo Reis Navarro, por estar comigo em todas as jornadas e por partilharmos a vida. É com ele que sempre discuto quem somos, de onde viemos e para aonde vamos, o que nos faz humanos e toda a sorte de maluquices que passam pela minha cabeça.

Aos adolescentes que dividiram suas histórias comigo. Obrigada pela generosidade. Aos meninos de 4 Pinheiros, por terem mudado a minha vida e a forma como vejo o mundo. Ao Fernando de Góis pelos ensinamentos.

À Maria Cristina Antunes, sem a qual esse trabalho simplesmente não teria acontecido, em todos os sentidos. Da mesma forma, ao educador João, que generosamente me abriu as portas do Cense e primeiro me guiou lá dentro. Sem ele nada disso teria sido escrito. Ao diretor Luís, que permitiu a realização da pesquisa e acredita que a sociedade deve participar da vida cotidiana do Cense. Ao José, pela paixão com que executa seu trabalho. À Mari, cuja vontade de transformar o mundo me lembra o melhor do meu início no curso de Ciências Sociais. Sinto não poder nominá-los com seus verdadeiros nomes.

Ao professor Pedro Bodê, para quem não há palavras de agradecimento. Foi através de seus ensinamentos que posso dizer que hoje sou uma socióloga. Enxergar a realidade como ela é e não como gostaríamos que fosse deixa a vida mais dura, é verdade, mas aprendemos a fazer, como disse Gabriel Cohn, uma crítica resignada. E entender a realidade social me faz sentir mais viva. Talvez a sensação que mais explique minha gratidão é a lembrança do primeiro dia de aula do mestrado, quando eu estava tão feliz como ir para aula pela primeira vez na vida. Partilhar tardes com colegas discutindo sociologia com o Pedro é algo que certamente ficará na lembrança como uns dos melhores momentos da minha vida.

Aos professores Marcos Alvarez e Márcio de Oliveira pelas preciosas considerações na qualificação e pela leitura atenta e refinada. À professora Marlene Tamanini, pelo carinho e dedicação aos estudantes.

Aos amigos, seguindo aquele clichê de que são a família que a gente escolhe. À Dayane, irmã de raiz, Ana, Fernanda, Luíza e Lorena, véinhas queridas que não entendem nada do que eu estudo, mas mesmo assim torcem e se orgulham. À Bruna, Evelin, Grasianni e Danielli, jornalistas queridas e a seus filhotes que eu amo e já me fazem uma tia feliz. À Marialina e Luciane, por serem minha família. À Suellen e Tatielly, pelos 21 anos de amizade. Aos colegas de trabalho da Gazeta do Povo, ao José Carlos Fernandes, o Zeca, em especial, por ser meu primeiro orientador, padrinho de casamento, conselheiro e o melhor cronista da atualidade – ao mestre com carinho. Ao Rogério Galindo, exemplo de ser humano, com uma humildade, sabedoria e generosidade que não são deste mundo. À Audrey Possebom, minha primeira chefe e que sempre acreditou em mim. À Andréa Moraes, uma jornalista e editora porreta. Por fim, mas não menos importante, à Carolina Ribeiro e Diego Coletti, amigos preciosos que eu ganhei no mestrado, obrigada pelos cafés, conversas e discussões sobre o Acre, rs.

RESUMO

Este trabalho buscou estudar a experiência de privação de liberdade entre jovens de um Centro de Socioeducação paranaense (Cense). Nossa pergunta de pesquisa consistia em compreender como essa experiência altera a sociabilidade e trajetória desses adolescentes. Para isso foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com sete adolescentes, além de informações coletadas durante um período de voluntariado. Entre as perguntas, havia questionamentos sobre a rotina no Cense, a vida pregressa e familiar e o motivo da privação de liberdade. As indagações que geraram esta dissertação surgiram após um extenso período de voluntariado em instituições de acolhimento, em que pudemos examinar as tensões *protetivas* e *punitivas* previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Antes do ECA, eram atendidos da mesma forma tanto crianças e jovens pobres, vítimas de maus-tratos ou em *perigo moral*, como aqueles que haviam cometido um “crime”. Com a nova legislação, eles foram separados em dois grupos: aqueles que recebem medidas *protetivas*, porque tiveram direitos violados; e aqueles que recebem medidas *socioeducativas*, porque cometeram um “crime”, agora chamado de “ato infracional”. Nossa análise partiu de Goffman (1982, 1995, 2001), Elias (2000) e Bourdieu (1990, 2001, 2003, 2009, 2010). Consideramos o Cense como uma *instituição total* e mostramos, com o *habitus* e a microsociologia do poder, como uma estrutura desigual (de falta de políticas públicas básicas e acesso à Justiça) materializa-se na vida dos *jovens vulneráveis*, levando parte deles a viver em instituições com viés *punitivo*. Assim, chegamos naquilo que Coelho (2005) chama de *profecia auto-cumprida* e como o controle social perverso é usado como forma de criminalização da pobreza.

Palavras-chave: Privação de liberdade. Punição. Sociabilidade juvenil. Controle social perverso.

ABSTRACT

In this dissertation it was aimed to investigate the experience of deprivation of liberty among adolescents in a juvenile detention center of Paraná, called Cense. Our goal was to learn how this experience changes their histories and sociability. For that, we conducted a semi-structured interview with seven adolescents, as well as collected information during a period of volunteering. Among the questions, there were some about the Cense routine, the previous and family life and the deprivation of liberty cause. The questions that led to this dissertation emerged after an extensive period of voluntary work in temporary shelters in which we examine the protective and punitive tensions contained in the Child and Adolescent Statute, called ECA (1990). Before ECA, both poor youth and those who had committed a *crime* were treated in the same way. With the new legislation, they were separated into two groups: those receiving protective measures and those who receive punitive measures. Our analysis was based on Goffman (1982, 1995, 2001), Elias (2000) and Bourdieu (1990, 2001, 2003, 2009, 2010). We considered Cense as a total institution and showed, with the *habitus* and micro sociology of power, as an unequal structure (lack of adequate public policy and access to justice) is materialized in the lives of vulnerable young people, leading some of them to live in institutions with punitive bias. Consequently we got what Coelho (2005) calls self-fulfilling prophecy and how the perverse social control is used as a form of criminalization of poverty.

Keywords: Deprivation of liberty. Punishment. Youth sociability. Perverse social control.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - PROJETO ARQUITETÔNICO DAS UNIDADES EM CASCAVEL, MARINGÁ, PONTA GROSSA E LARANJEIRAS DO SUL.....	54
FIGURA 2 - FOTOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS CENSES	57
QUADRO 1 - ÁREAS TEMÁTICAS PLATAFORMA BRASIL.....	60
QUADRO 2 - ENTREVISTADOS NO CENSE.....	67
GRÁFICO 1 - TAXA DE HOMICÍDIOS JUVENIS SEGUNDO UNIDADE DA FEDERAÇÃO.....	44
GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ENTRE JOVENS.....	48

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POBREZA EXTREMA POR FAIXA ETÁRIA	46
TABELA 2- PROPORÇÃO DE JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO JUVENIL EM GERAL	49
TABELA 3 - NÚMERO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NO PARANÁ.....	51
TABELA 4 - MOTIVOS PARA A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	51
TABELA 5 - ORÇAMENTO SECRETARIA DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE (ATUAL SECRETARIA DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL)	53
TABELA 6 - MORTES OCORRIDAS	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PASSOS METODOLÓGICOS OU OS SOCIÓLOGOS SÓ ENXERGAM OS PROBLEMAS	16
2.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO SOCIOLÓGICO SEGUNDO BOURDIEU	17
2.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	20
3 MICROSSOCIOLOGIA VERSUS MACROSSOCIOLOGIA? COMO DIALOGAR COM BOURDIEU, ELIAS E GOFFMAN	23
3.1 A CONTRIBUIÇÃO DE WEBER	29
4 UM POUCO DE HISTÓRIA.....	32
4.1 LEGISLAÇÃO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE	37
4.2 SER UM JOVEM POBRE NO BRASIL	41
4.3 QUEM SÃO OS ADOLESCENTES <i>EM CONFLITO COM A LEI</i> HOJE	47
4.4 A SOCIOEDUCAÇÃO PARANAENSE.....	52
5 O CAMPO	58
5.1 PERCALÇOS BUROCRÁTICOS	59
5.2 ENTRADA NO CAMPO.....	61
5.2.1 Uma mulher na <i>prisão</i>.....	64
5.3 OS ENTREVISTADOS	67
5.4 A VIDA NO CENSE	76
5.5 DO NASCIMENTO AO CENSE.....	82
5.6 “AQUI É MAIS DOCE QUE A CADEIA DE ADULTO”	91
5.7 PAPÉIS	100
5.8 “LADRÃO BÃO QUE CORRE PELO CERTO”	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS	132

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce de questionamentos que surgiram durante a pesquisa monográfica para a conclusão do curso de Ciências Sociais, na qual investigamos crianças e adolescentes *em situação de rua*. No referido estudo, indagamos como ocorria a circulação desse público entre os espaços da rua, residência da família e instituições de acolhimento¹. O interesse acadêmico é fruto de uma experiência de mais de 8 anos atuando como voluntária na área da infância e juventude.

Durante a realização da pesquisa que resultou na minha monografia de graduação, percebi que as temáticas do “crime” e do “conflito com a lei” estavam presentes na fala dos entrevistados, seja por experiência própria ou no relato de terceiros. Assim, parecia quase inevitável que esses jovens que haviam passado pela rua tivessem, de algum forma, proximidade com a temática do “crime”. Concomitantemente, o olhar de pesquisadora em relação às instituições de acolhimento trouxe questionamentos sobre as tensões *protetivas* e *punitivas* previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Antes do ECA, o Código de Menores (1979) tratava as crianças e adolescentes em “situação de vulnerabilidade” de forma semelhante, com a criação do conceito de “menor em situação irregular”, definido como aquele:

Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) falta, ação ou omissão, dos pais ou responsáveis; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II. vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis; III. em perigo moral, devido: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV. privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V. com desvio de conduta em virtude de uma grave inadaptação familiar ou comunitária; VI. autor de infração penal. (CÓDIGO DE MENORES, 1979, s/p).

¹ Instituição de acolhimento é a nova denominação dos antigos abrigos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, Art. 101 § 1º) a medida de acolhimento ocorre quando há alguma violação de direito e a criança precisa ser afastada provisoriamente dos pais. Há críticas a esse modelo porque os motivos para a negligência dos pais estão, frequentemente, associados à pobreza das famílias e ocasionam o rompimento do vínculo familiar por anos, por vezes durante a infância e adolescência inteira. Cf. RIZZINI, RIZZINI, 2004.

Portanto, eram atendidos da mesma forma tanto crianças e jovens pobres, vítimas de maus-tratos ou em *perigo moral*, como aqueles que haviam cometido um “crime”. Esse atendimento ocorria por meio de uma instituição chamada Febem (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor) que, por determinação do governo ditatorial militar, havia se disseminado para os estados. Essa política de assistência social foi uma continuidade da política de institucionalização da infância e juventude pobre do país, observada desde o período colonial (RIZZINI, 2004), que privilegiava o afastamento das crianças e sua consequente reclusão e isolamento.

Com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a legislação para a infância e adolescência muda do paradigma da “situação irregular” para a doutrina da “proteção integral”, que estabelece esse público como “prioridade absoluta”. A nova legislação foi considerada um avanço por seguir as diretrizes da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em especial sobre o público que elegemos como alvo de nossa pesquisa houve mudanças significativas. Eles seriam tratados pela lei de forma diferente e foram separados em dois grupos: aqueles que recebem medidas *protetivas*, porque tiveram direitos violados; e aqueles que recebem medidas *socioeducativas*, porque cometeram um “crime”, agora chamado de “ato infracional”. O *locus* das medidas protetivas é a instituição de acolhimento, os antigos abrigos, e o *locus* das medidas socioeducativas são os centros de socioeducação. Essa separação entre os adolescentes “em perigo” e os adolescentes “perigosos” (SCHUCH, 2005) ocasionou um reordenamento das políticas de assistência destinadas a esse público, o que nos levou ao problema dessa pesquisa.

Desse modo, nossa pergunta de pesquisa consiste em compreender como a experiência de privação altera a sociabilidade e trajetória dos chamados adolescentes em conflito com a lei. Qual a trajetória desses jovens? Como eles percebem a permanência nesses espaços? Essas perguntas decorrem do fato de os Centros de Socioeducação (Cense) poderem ser considerados uma instituição total, já que são instituições fechadas e segundo

Goffman (1974, p17) “todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade”².

A seleção dos adolescentes em *conflito com a lei* como objeto de estudo requer uma reflexão sobre os processos de criminalização e seus desdobramentos que levam apenas uma parcela específica da população para a privação da liberdade, bem como por que algumas atividades são consideradas mais “ilícitas” do que outras.

Muito já foi pesquisado sobre essa população/grupo em outras áreas do conhecimento como o Direito, a Assistência Social, a Psicologia e a Educação. Entretanto, essas áreas obviamente não contemplam o olhar da Sociologia porque têm outra *episteme*, o que, de outra forma, não impede o diálogo com aquelas disciplinas. Alguns estudos mostraram que, no interior daquelas áreas do conhecimento, as crianças e adolescentes em “situação de vulnerabilidade” foram um grande tema de pesquisa na década de 80.

Rizzini (1996) realizou um levantamento bibliográfico sobre a produção referente aos “menores” e encontrou mais de 600 títulos. A autora lembra que, antes de se tornarem um objeto nas pesquisas universitárias, os “menores” já haviam sido foco de juristas, jornalistas e religiosos. Segundo ela, os dois temas que dominaram a agenda de pesquisa nos anos 80 na área da infância excluída foram “os menores institucionalizados” e “a criança pobre e suas estratégias de sobrevivência”. Portanto, aqui reside um primeiro desafio aos sociólogos que trabalham com a infância e juventude em “situação de vulnerabilidade”: produzir um conhecimento a partir de um olhar sociológico - mesmo com essa temática já tendo sido abordada amplamente por outras áreas - e trazer novas problematizações para o debate.

Alvarez (1989), que também fez um levantamento bibliográfico sobre a temática do *menor*, mostra que os trabalhos que estudavam esse público nos anos 70 apontavam para a compreensão dentro de um contexto mais amplo, que envolvia pauperização e marginalidade, mas tomavam essas categorias como algo dado. Nos anos 80, a abordagem era de viés marxista, mas ainda não se pensava o *menor* historicamente, o que, segundo o autor, acabou por criar um “vício de análise”.

² Goffman e suas teorias serão discutidas de forma mais detalhada mais a frente.

O problema do menor é uma construção histórica e, enquanto tal, não pode ser compreendida fora de seu contexto de emergência, mas, ao mesmo tempo, não é apenas resultado desse contexto, já que possui suas especificidades. (ALVAREZ, 1989, p. 22).

Um segundo desafio é transformar o que a sociedade considera um problema social – a “delinquência” e a “vulnerabilidade” juvenil – em um problema sociológico. Segundo Lenoir (1998), a própria disciplina surgiu no século XIX, quando conflitos de classes e pobreza tornaram-se um problema com a emergência do capitalismo. Isso criou uma visão de que os sociólogos podem ajudar a resolver um “problema”, por definição, “social”.

Tomando essa questão posta por Lenoir (1998), refletimos sobre as razões para que um determinado grupo de jovens, de uma determinada classe social, seja considerado criminoso ou “vulnerável” enquanto outro não é. Dados estatísticos mostram que 68% dos adolescentes privados de liberdade são negros, 51% não frequentavam a escola quando praticaram o delito e 49% não trabalhavam. Além disso, 66% viviam em famílias cujo rendimento mensal variava de menos de 1 (um) até dois salários mínimos vigentes em setembro e outubro de 2002³. Entretanto, salientamos que esses dados demonstram tão somente a pobreza e não a falta de escola ou trabalho como elemento “criminógeno”.

Ou seja, fica claro aqui que somente um determinado grupo de jovens, os pobres, é privado de liberdade. Isso não significa que os jovens de classe média não cometam crimes, mas em última instância, como nos mostra Sutherland (1949), essa população tem mais acesso à Justiça. Além disso, o autor desenvolve o argumento de que o crime é relativo, tanto do ponto de vista social como legal, já que o seu conteúdo é constantemente variável. “O status do criminoso e as atitudes da parte influente do público para com as suas ações são altamente importantes no determinar-se se suas ações são ou não crimes” (1949, p. 28). De acordo com Lenoir (1998), o pesquisador precisa enfrentar as definições institucionais de seu problema e pode encontrar

³ SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas**. Brasília: 2002. Disponível em: http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/prosinase/Pesquisas_MSE/mapeamento_mse?searchterm=mapeamento+ acesso em 12 jun. 2012.

dificuldades menos pela complexidade do objeto, que pelas regras do próprio campo. Por fim, nesse cenário de pesquisa sobre a infância e a juventude em “situação de vulnerabilidade”, tomamos cuidado com aquilo que Weber denomina *dever-ser*⁴, ou de uma forma mais simples, o sociólogo precisa pesquisar o que a realidade é e como seu problema de pesquisa foi constituído e não dizer o que ele gostaria que a realidade fosse.

Usamos nessa pesquisa o termo em *conflito com a lei*⁵ sempre de forma destacada por considerarmos que esses são termos nativos e que precisam ser problematizados pelos sociólogos para que adquiram um caráter explicativo. Tal denominação é vista pelos defensores do ECA como um esforço objetivando colocar em desuso o termo “menor”, associado a práticas consideradas como circunscritas aos antigos Códigos de Menores.

No capítulo 1 abordamos o percurso e os passos metodológicos percorrido em nossa pesquisa. Colocamos nossa posição como *estrangeiros*, ao considerar todos os subsídios que as diferentes teorias podem oferecer. Apresentamos a contribuição de Bourdieu para a construção do nosso objeto e como a entrevista e a análise de conteúdo nos auxiliaram na coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, fizemos uma discussão sobre Bourdieu, Goffman e Elias, os três autores-chaves para compreender nossa pesquisa, uma vez que os utilizamos para tratar do material empírico. No capítulo 3 traçamos uma breve história sobre a infância e juventude pobre no país, bem como problematizamos esses conceitos. No subcapítulo que se segue trazemos dados atuais sobre a juventude pobre no país, a fim de traçar um perfil

⁴ Sobre isso o autor diz: "Trata-se, neste caso, de afirmações gerais de um 'dever-ser' (no sentido lógico, ético ou estético), em oposição ao 'ser' empírico." (p.233). WEBER M. **Metodologia das Ciências Sociais**, Parte 2, São Paulo/Campinas: Cortez Editora e Editora Unicamp, 1995.

⁵ Não conseguimos mapear o termo conflito com a lei em sua origem, sendo essa uma chave interessante para compreender os próprios discursos sobre o ECA e como eles emergiram. Em trabalhos publicados após três anos da promulgação do ECA o termo ainda não era utilizado. Em publicações de Altoé (1993a, 1993b), por exemplo, considerados bastante significativos para compreender o movimento anti-Código de Menores, não há o uso de *adolescente em conflito com a lei*, mas o *menor* já aparece sempre entre aspas.

ALTOÉ, Sonia. De "menor" a "presidiário": a trajetória inevitável? Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, Série Estudos e Pesquisas 6, 1993a.

ALTOÉ, Sonia. Menores em tempo de maioridade. Do internato-prisão à vida social. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, Série Estudos e Pesquisas 5, 1993b.

socioeconômico dos jovens ouvidos nessa pesquisa. Há, por fim, um perfil dos adolescentes em *conflito com a lei* e da socioeducação paranaense.

No quarto capítulo, mostramos como foi a entrada no campo e a dificuldade para acessar o Cense onde foi realizada nossa pesquisa. Abordamos os percalços iniciais e revelamos como foi o período em que fizemos um voluntariado na instituição, que nos propiciou uma vivência cotidiana das rotinas. Apresentamos os jovens selecionados para a entrevista, suas trajetórias de vida e como elas nos ajudam a responder nosso problema de pesquisa. Salientamos que a pesquisa não identifica nem os entrevistados nem o local onde foram realizadas. Informações que pudessem de alguma forma gerar alguma identificação – como eventos específicos ou características pessoais ou arquitetônicas peculiares – não foram acrescentadas ao texto em respeito ao sigilo da pesquisa.

2 PASSOS METODOLÓGICOS OU OS SOCIÓLOGOS SÓ ENXERGAM OS PROBLEMAS

Neste capítulo, discutiremos os caminhos metodológicos para a realização da dissertação. Nas Ciências Sociais, existem diferentes tradições teóricas e acreditamos que não articulá-las não faz sentido, porque, como nos mostra Bourdieu (1990), ser ou não, por exemplo, marxista é uma alternativa religiosa e não científica. “Há talvez filosofias insuperáveis, mas não há ciência insuperável” (1990, p.66). O sociólogo francês é ainda contra a rotulação e evita filiar-se como discípulo de Durkheim, Marx ou Weber, pois diz ter uma relação pragmática: vê os autores como companheiros na hora de dificuldade e não tem fetichismo com eles – considera o trabalho intelectual como os demais e luta contra falsas incompatibilidades. Portanto, cabe ao pesquisador olhar para as teorias, aproveitar o que elas podem trazer de contribuição para a problematização de sua pesquisa e dialogar com os pontos incompatíveis.

Nesse sentido, coloco-me nesta pesquisa a partir de uma analogia com Simmel (1983) em seu texto “O Estrangeiro”, seguindo uma leitura de Pires (2008). Ao abordar as formas de conhecimento nas Ciências Sociais, Pires sugere que a metáfora do viajante e do estrangeiro pode ser uma alternativa para se colocar nesse debate epistemológico. O viajante seria aquele que chega e parte no dia seguinte, uma metáfora sobre a neutralidade. O estrangeiro é aquele que não parte no dia seguinte, mas preserva sua liberdade de partir e não é um membro incondicional e completamente identificado com o grupo. Para Simmel (1983), o esforço de objetivação exige vinculação e interesse pelo grupo, mas também distância em relação aos particularismos do grupo.

Segundo Simmel (1983), o estrangeiro tem ocasionalmente contato com todos os membros, mas “não está organicamente ligado com qualquer deles por laços estabelecidos de parentesco, localidade e ocupação” (1983, p. 184). Por não estar submetido às particularidades do grupo, consegue aproximar-se mais da “objetividade”, que é uma estrutura particular envolvendo distância e proximidade, indiferença e envolvimento. A objetividade nessa visão não significa não-participação, mas um tipo específico e positivo de participação. Diz Simmel (1983, p.185):

A objetividade também pode ser definida como liberdade: o indivíduo objetivo não está amarrado a nenhum compromisso que poderia prejudicar sua percepção, entendimento e avaliação do que é dado. [...] ele é mais livre, prática e teoricamente; examina as condições com menos preconceito; seus critérios para isso são mais gerais e mais objetivamente ideais; não está amarrado à sua ação pelo hábito, pela piedade ou por precedente.

Posto isso, discuto nessa pesquisa como as diferentes formas de conhecimento podem contribuir para problematizar o adolescente em *conflito com a lei* e quais as suas limitações. Esse olhar é possível porque não há uma filiação orgânica com nenhuma grande corrente e coloco-me na leitura dos clássicos a partir do olhar do estrangeiro: alguém que está próximo o bastante para participar dos debates, mas distante o suficiente para não precisar “tomar partido”. Para isso, consideramos, conforme Tremblay (2008), que, à medida que as perspectivas teóricas se diversificaram, os procedimentos metodológicos, técnicas de coletas de dados possibilitaram que os cientistas sociais criassem interpretações mais sutis sobre a realidade.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO SOCIOLOGICO SEGUNDO BOURDIEU

Para superar um dos primeiros desafios que a temática dos jovens em *conflito com a lei* coloca, fizemos um processo rigoroso de construção do objeto para diferenciar o problema *social* do problema *sociológico*. Bourdieu (2009) argumenta que é comum crer em Ciências Sociais que a importância social ou política do objeto é suficiente para fundamentar a importância do discurso que lhe é consagrado e com isso há menos atenção aos processos metodológicos.

Assim, o tema dos jovens em *conflito com a lei* será pensado de forma a realizar, segundo Bourdieu (2009), a reconstrução dos grandes objetos a partir de um ângulo imprevisto ou posto pelo campo, ou seja resultado de uma descoberta empírica. Interessa-nos, portanto, refletir sobre como e por que esse determinado grupo de jovens passou a ser visto pela sociedade como *vulnerável* e por que determinadas políticas – e por que não outras – são aplicadas a eles. Há que se considerar, inclusive, que as próprias categorias

juventude e adolescência são construções sociais, como bem mostrou Ariès (2011), e variam conforme o tempo e espaço.

O desafio de construir esse problema sociológico vem justamente do fato de que o senso comum parece ter respostas para esses questionamentos. Cabe a nós cotejar então as categorias *nativas* do senso comum e observar a possibilidade de convertê-las em categorias *analíticas*, assim como construir conceitos para ajudar a responder nosso problema de pesquisa. Para conseguir transformar um objeto em pesquisa, Bourdieu (2009, p.20) afirma que é preciso saber converter problemas abstratos em operações científicas práticas, daí a importância da relação entre teoria e prática. A construção do objeto é, segundo o autor, algo que se realiza pouco a pouco, é corrigido e emendado. É um ofício, que tem interface com princípios práticos. Por isso, consideramos aqui que a construção do objeto sociológico *jovens em conflito com a lei* é o passo mais importante, já que ele irá fundamentar e suportar discussões futuras. Sem esse passo, ou seja, considerar o objeto como algo dado e não a ser construído, toda a pesquisa pode ser colocada em xeque.

Tentamos nas páginas seguintes aplicar o raciocínio de Bourdieu para a construção de nosso objeto. Primeiro trabalhamos com a ideia de Ariès (2011), para quem a infância e adolescência são conceitos relativos que têm variação espaço-temporal. Ou seja, precisamos trabalhar com o fato de que adolescência e juventude são conceitos construídos socialmente e de forma relacional (BOURDIEU, 2009).

Ao relacionarmos o fenômeno da institucionalização com a previsão legal, percebemos que durante a vigência dos dois Códigos de Menores no país (1927 e 1979) a legislação estava em sintonia com essa prática. A figura do “menor em situação irregular” era o exemplo máximo disso. Apenas por estar nas ruas (e ser pobre), o adolescente poderia ser institucionalizado. Até a década de 80, essas instituições eram denominadas orfanatos ou internatos, embora as crianças e adolescentes em sua quase totalidade tivessem família.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a lógica da legislação mudou da *doutrina da situação irregular* para a *proteção integral*. Em linhas gerais, o ECA estabeleceu prioridade absoluta para a formulação de políticas públicas e garantia de direitos fundamentais a esse público. Diz o ECA (1990, Art. 4º) que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Não obstante a previsão legal seja realmente uma inovação, ao observarmos as práticas, ou ainda o ser e não o dever ser segundo a ótica weberiana, percebemos que pouco mudou de fato. Schuch (2005) afirma que o ECA criou duas categorias: os adolescentes *em perigo* e os adolescentes *perigosos*. Segundo nossa concepção, o que o ECA fez então foi especializar um serviço de institucionalização que antes estava *confuso* e sob a chancela da FEBEM, que atendia ambos os públicos. Agora, os adolescentes *em conflito com a lei* vão para centros de socioeducação - segundo nomenclatura paranaense, ou Fundação Casa, como em São Paulo - e os adolescentes *em situação de risco* vão para as instituições de acolhimento.

Tanto os adolescentes *em perigo* como os *perigosos* fazem parte daquilo que o senso comum chama de adolescentes *vulneráveis*. No entanto, se considerarmos que a principal característica desse público é a pobreza e falta de acesso às políticas públicas e à proteção social, podemos considerar que eles fizeram parte da história brasileira e a denominação deles é que foi mudando. Tal grupo já foi chamado de *pivettes*, os *menores*, *menor em situação irregular*, os *delinquentes*, os adolescentes *em situação de risco* e *em conflito com a lei*, e adolescentes *em situação de vulnerabilidade*. Da mesma forma, a família desestruturada de outrora é a família *vulnerável* de hoje.

Portanto, ao desconstruirmos o conceito de *adolescente em conflito com a lei* - já que sua existência tem uma longa duração temporal e sua denominação passa por *lutas políticas* - podemos chegar naquilo que Bourdieu chama de construção do objeto. Questionar o que significa *em conflito com a lei* e desconstruir a ideia de que isso é algo dado é passar pelo o que chama de dúvida radical, é um rompimento com o senso comum, com representações partilhadas por todos ou representações oficiais (2009, p.34).

2.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O desenvolvimento desse estudo foi realizado a partir de uma pesquisa empírica em um centro de socioeducação no estado do Paraná, em uma cidade de médio porte. A unidade onde foi realizada a entrevista com os adolescentes em *conflito com a lei* se encaixa nos moldes da nova política de atendimento, chamada Sinase (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo⁶) e, portanto, tem um número menor de adolescentes. Selecionamos sete entrevistados que tinham mais de 16 anos e estavam, preferencialmente, perto do desligamento do centro de socioeducação.

Para a coleta de dados, selecionamos a entrevista a partir de um roteiro semiestruturado. Trivinos (1987, p.145) define tal método como aquele que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...] à medida que se recebem as respostas dos informantes”. Essa técnica permite abordar elementos biográficos dos entrevistados, que nos ajudaram a traçar a trajetória dos mesmos, explicitando os contextos e relações sociais em que estão inseridos. A adoção deste tipo de entrevista pode ajudar a diminuir o que Bourdieu (2001) chama de “epistemocentrismo escolástico”.

O entrevistador não pode impor que o entrevistado seja o sociólogo de si mesmo e tenha um pensamento reflexivo sobre suas práticas. Bodê de Moraes (2005, p. 39), ao estudar agentes prisionais, mostra-nos que “os atores que se encontram tão envolvidos, fusionados, com seu cotidiano e com as exigências dele e conhecem-no como ninguém, mas, por isto mesmo, têm dificuldade e falta de tempo para distanciar-se dele”. De forma semelhante Garland (1999, p.321) aborda essa questão ao explicar por que fala em uma *teoria* sobre a punição:

En un sentido apropiado, el argumento teórico nos permite pensar en el mundo real de la práctica con una claridad y amplitud de perspectiva de las que difícilmente dispone quien está sujeto a la presión diaria de su instrumentación [...] La teoría nos permite desarrollar herramientas y modos de pensar analíticos que

⁶ BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm Acesso em 25 mai. 2012.

cuestionan hábitos preestablecidos de pensamiento y acción, así como buscar opciones.

Nesse sentido, escolhemos tal método por acreditar que ele seria o que mais se adaptaria às situações que encontramos no campo. Como já foi relatado em estudos anteriores na área da sociologia da punição, o campo é o maior desafio para a pesquisa. Isso porque envolve, no nosso caso, entrevistados que estão privados de liberdade e para os quais o diálogo sobre suas ações prévias é não somente embaraçoso como também pode representar uma ameaça real, já que estão versando sobre falas relacionadas a crimes e a ações que poderiam resultar em novas punições, por exemplo. Assim, a entrevista com um roteiro pré-estabelecido, mas não fixo, oferece-nos um mecanismo que pode ser adaptado de acordo com a necessidade e as oportunidades que surgem no decorrer da interação face a face. Segundo Trivinos (1987, p.145), o roteiro semiestruturado valoriza a presença do entrevistador - que conduz a entrevista de forma mais marcada do que na entrevista aberta ou livre – mas não deixa de valorizar a espontaneidade e liberdade do entrevistado.

Tais oportunidades aconteceram, por exemplo, com dois entrevistados que após a primeira pergunta falaram por quase meia hora sem parar. Essa *liberdade* nas interações face a face parece-nos o melhor caminho para trabalhar com entrevistados cujas condições de existência são tão adversas e envolvem o binômio confiança e segurança. Na elaboração do roteiro de entrevista procuramos adequar a linguagem para que ficasse a mais clara possível, seguindo a experiência que tivemos com adolescentes em *situação de rua*, pesquisados por nós no trabalho de conclusão de curso de Ciências Sociais. Atentamo-nos também para o tamanho das perguntas, a sua formulação em linguagem clara e direta e a sequência das mesmas, dividindo-as em blocos temáticos, deixando os assuntos mais íntimos e difíceis para o final, como, por exemplo, o motivo da privação de liberdade atual.

Como será visto mais a frente, todos os entrevistados foram muito receptivos em relação às entrevistas e falaram abertamente sobre todos os assuntos, à exceção de dois garotos. Um deles, **Ronan**, havia cometido um delito sexual e não quis falar sobre isso, mas nos fez um extenso relato sobre sua vida e sobre seus outros crimes. Apesar dessa receptividade, em diversos

momentos nos questionamos sobre os limites da ética ao realizar entrevistas com jovens que estavam privados de liberdade e cujas vidas encerravam uma extensa violação de direitos humanos. Questionamo-nos sobre nosso papel de entrevistador em meio a esse cenário e tomamos aqui a discussão de Bourdieu (1999, p.695) sobre a entrevista ser uma espécie de intrusão “sempre um pouco arbitrária”.

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural.

Como forma de análise dos dados, selecionamos a análise de conteúdo. Segundo Laurence Bardin (1977, p.42) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” A análise ocorreu em três etapas. Na primeira houve a organização do material empírico e sua classificação em categorias, para a construção de um *corpus teórico*. Em seguida, houve uma descrição analítica das entrevistas e, por fim, uma interpretação do que foi narrado a partir do referencial teórico proposto. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p.199) “a codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa.”

3 MICROSSOCIOLOGIA *VERSUS* MACROSSOCIOLOGIA? COMO DIALOGAR COM BOURDIEU, ELIAS E GOFFMAN

Escolher o referencial teórico que norteará um trabalho científico talvez seja a operação mais difícil e mais *finis* de uma pesquisa sociológica, exigindo do autor aquilo que Mills (1982) chamou de *artesanato intelectual* – ainda que a expressão esteja muito na moda, mas pouco operacionalizada de fato nos dias atuais da ciência fordista. Isso por que essa escolha norteará a forma como olharemos o objeto, as perguntas que serão feitas e a reflexão acerca das respostas. Longe de vir em forma de surto ou possessão mediúnica ou metafísica, essa escolha vem de um trabalho cotidiano que começa no início de nossa formação enquanto cientista social. É, literalmente, um ofício, um artesanato, que exige muita leitura e reflexão, é quase um trabalho braçal, porque, como exposto acima, não vem de forma gratuita como no famoso “estalo” do padre Vieira⁷.

Posta a importância da escolha do referencial teórico, cabe-nos ainda discutir sobre o falso dilema sociedade (estrutura) *versus* indivíduo que perpassa a disciplina praticamente desde sua fundação. Para uns, é como se somente a macrosociologia pudesse dar conta da totalidade no estudo da sociedade e para outros somente a microsociologia é capaz de explicar as complexas relações humanas. Nesse ponto, partilhamos da opinião de Elias (2000, p.184), para quem esta oposição parece ser mais de valores do que de fatos.

Nos dados observáveis, não há nada que corresponda a uma conceituação como “indivíduo” ou “sociedade”, que implica que existam de fato indivíduos sem sociedade e sociedades sem indivíduos, os quais, de algum modo, constituem grupos distintos de objetos e podem ser separadamente estudados, sem fazer referência uns aos outros.

Ou seja, não podemos olhar para a sociedade ou para o indivíduo como se um pudesse existir sem o outro, quando, na verdade, os dois estão imbricados e são interdependentes. Bourdieu (1990, p.49) trabalha também em

⁷ Há uma lenda sobre o padre Antônio Vieira, religioso da Companhia de Jesus no Brasil colonial e famoso por seus sermões. Diz-se que até por volta dos 15 anos, o então adolescente era um “ignorante” quando teve um estalo que iluminou sua inteligência, dando-lhe sabedoria e oratória. VAINFAS, Ronaldo. **Antônio Vieira**: jesuíta do rei. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

uma perspectiva que não opõe o indivíduo à estrutura. De acordo com ele, a Sociologia atual está cheia de falsas oposições, que têm fundamentos sociais, mas não científicos. Falando sobre o início de sua carreira, ele diz que não se considerava um estruturalista porque queria inserir o agente na discussão, algo que Lévi-Strauss e Althusser haviam abolido (1990, p.21). Segundo o autor, ação não é a simples execução de uma regra, obediência a uma regra e, neste sentido, para o estruturalismo era como se existisse o “deus pai” olhando os atores como marionetes cujos fios seriam as estruturas. Bourdieu (1990, p.21) argumenta que veio daí a necessidade de criar o conceito de habitus, já que há “uma infinidade de lances adaptados a uma infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever.”

Segundo Bourdieu (1990, p.49), o estruturalismo “visa apreender relações objetivas, independentes das consciências e vontades individuais” e a fenomenologia e o interacionismo visam “apreender a experiência que os agentes realmente têm nas interações, contatos sociais, e a contribuição que trazem à construção mental e prática das realidades sociais.” O autor afirma, entretanto, desejar “conciliar perspectivas aparentemente inconciliáveis: objetivismo e subjetivismo.” (1990, p.150). Ou seja, quer incorporar em sua análise a estrutura e o indivíduo. Modestamente, é o que também intentamos nessa pesquisa.

Resumidamente, o autor propõe dois “momentos”, que aqui são separados por nós apenas para fins explicativos, já que durante a pesquisa estão, obviamente, imbricados. Primeiramente, analisam-se as estruturas objetivas e como elas afetam a conduta do agente e depois se observam as ações cotidianas em relação à transformação ou manutenção da estrutura. Bourdieu (1990, p. 152) assim descreve esse processo:

De um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas.

Desse modo, pretendemos nesse trabalho mostrar como uma estrutura desigual (de falta de políticas públicas básicas e acesso à justiça) materializa-

se na vida dos *jovens vulneráveis*, levando parte deles a viver em instituições com viés *punitivo* (para os adolescentes em *conflito com a lei*). A partir da observação dessas estruturas, é nosso objetivo mostrar como isso afeta a sociabilidade e expectativas futuras dos mesmos, unindo, como Bourdieu propõe, *objetivismo* e *subjetivismo* em uma relação dinâmica.

A partir dessa explicação inicial sobre nossa posição em relação ao debate sobre indivíduo versus estrutura, mostraremos nas páginas seguintes como Bourdieu, Elias e Goffman nos ajudam na tarefa de realizar nossa pesquisa. Sendo assim, nosso objetivo nesse tópico é aproximar os referidos autores na discussão sobre os jovens *vulneráveis* e usar suas diferentes tradições sociológicas a fim de complementá-los, oferecendo uma abordagem teórica que possa dar conta desse complexo fenômeno empírico.

Para a compreensão macrossociológica, lançamos mão de Bourdieu (1990, 2006, 2009, 2010) e Elias (2000). Do primeiro utilizamos principalmente o conceito de *habitus* e como ele se “corporifica” na vida e trajetória desses jovens, como eles *agem* e são *agidos* pela estrutura. Do segundo, procuramos compreender o fenômeno da *vulnerabilidade* à luz de uma teoria geral sobre os “estabelecidos” e os “outsiders” e como esse processo que pode parecer muito específico – já que atinge somente determinada camada da população brasileira – tem em si características estruturais de uma relação de poder proposta pelo autor.

Goffman (1982, 1995, 2001), por sua vez, é usado para fazer uma análise microssociológica desse objeto, para mostrar como essa “estrutura” causa impacto cotidiano e real na vida dos jovens *vulneráveis*. Interessa-nos, portanto, compreender como é a vida nessas instituições, como é o processo de estigmatização que eles vivenciam e quais as alternativas encontradas para sobreviver nesses espaços e construir expectativas (ou não) sobre o futuro. Aqui, nosso foco é a interação cotidiana desses jovens e quais suas estratégias.

À primeira vista, colocar Goffman e Bourdieu em diálogo pode ser um exercício arriscado. Ortiz (1983) afirma que, embora Bourdieu empreenda uma tentativa de valorizar o agente, sua perspectiva é diferente daquela do *interacionismo simbólico*. Isso porque, para o primeiro, a princípio, o ator agiria em função do outro, é uma questão individual que se resolveria na interação.

Para Ortiz (1983, p. 20) “o que o interacionismo simbólico considera como determinação do agente (subjetividade), Bourdieu apreende como objetivamente - estruturado.” Sendo assim, na visão de Ortiz, a Sociologia goffmaniana se encerra na compreensão microsociológica, enquanto Bourdieu parte da noção de campo e de uma macrosociologia que permite, inclusive, o uso da estatística.

Entretanto, apesar do risco, aproximamos esses dois autores porque este é um exercício extremamente fecundo para a compreensão de nosso objeto. Se, por um lado, fizemos um esforço para afastar Goffman da fenomenologia, linha a partir da qual ele foi lido na Inglaterra e Estados Unidos, e se, por outro, afastarmos também Bourdieu do estruturalismo *radical*, é possível um diálogo entre ambos, ainda que eles mantenham suas especificidades⁸.

Goffman recebeu críticas tanto de quem o acusava de investigar o trivial, sem contabilizar as relações de poder, como foi acusado de ver *estrutura* onde “somente” havia interação. Bourdieu chegou a fazer críticas que o aproximavam do primeiro grupo. Em *Meditações Pascalianas* (2001, p.228) ele diz o seguinte sobre o sociólogo canadense:

Logo, o mundo social e, ao mesmo tempo, o produto e o móvel de lutas simbólicas, inseparavelmente cognitivas e políticas, pelo conhecimento e pelo reconhecimento, nas quais cada um persegue não apenas a imposição de uma representação vantajosa de si, como as estratégias de “apresentação de si” magnificamente analisadas por Goffman, mas também o poder de impor como legítimos os princípios de construção da realidade social mais favoráveis ao seu ser social (individual e coletivo, por exemplo, com as lutas sobre os limites dos grupos), bem como à acumulação de um capital simbólico de reconhecimento.

No segundo grupo estão Denzin e Keller (1981 apud GOFFMAN, 1981), para os quais Goffman escreveu um artigo rebatendo as críticas recebidas. É neste texto que ele se *afasta* daquilo que se convencionou chamar de

⁸ Collins (1986) diz que Goffman usa a teoria durkheimiana para pensar o indivíduo. COLLINS, Randall. **The Rising of Intellectual Generations: Reflections on the Death of Erving Goffman**. Disponível em: < <http://cdclv.unlv.edu/archives/interactionism/goffman/collins86.html> > Acesso em 01 fev. 2014.

“interacionismo simbólico⁹”, mas também rechaça uma aproximação ao estruturalismo de Lévi-Strauss.

We face the moment-to-moment possibility (warranted in particular cases or not) that our settled sense of what is going on beyond the current social situation or within it may have to begin to be questioned or changed. Certainly individuals bring something of what they are and know to each of their social encounters, but there are rules of etiquette and reference for guiding this importation, and when these norms are threatened or breached it is in some moment's interaction that this will occur and have to be managed. (1981, p. 68)

Segundo Ortiz (1983, p.20), houve ainda uma interpretação “francesa” de Goffman, capitaneada especialmente por Luc Boltanski, que se difere daquela da fenomenologia. Por isso, se Bourdieu criticou-o por um lado, por outro escreveu elogios em um texto escrito acerca de seu falecimento para o jornal francês *Le Monde* (1982), em que o chama de “le découvreur de l'infiniment petit”:

Goffman aura été celui qui a fait découvrir à la sociologie l'infiniment petit : cela même que les théoriciens sans objets et les observateurs sans concepts ne savaient pas apercevoir et qui restait ignoré, parce que trop évident, comme tout ce qui va de soi.

Goffman obviamente privilegia a *ordem interacional*, pela qual passa toda sua Sociologia, mas não deixa de reconhecer que existe uma *ordem social*, ou seja, o que tentamos dizer aqui é que Goffman não era partidário de um “individualismo radical”. Em alguns trechos de seus escritos, ele deixa transparecer isso, como quando diz em “Estigma” (1988, p.118) que o processo de estigmatização pode funcionar como um mecanismo de controle social *formal*, com a seleção de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos - ou seja,

⁹ Interacionismo simbólico é um conceito criado por Blumer. Em 1969 no livro “Symbolic Interactionism: Perspective and Method” ele estabelece três premissas, a saber: “A primeira é que o ser humano orienta seus atos em direção às coisas em função do que estas significam para ele... A segunda é que o significado dessas coisas surge como consequência da interação social que cada qual mantém com seu próximo. A terceira é que os significados se manipulam e se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao defrontar-se com as coisas que vai encontrando em seu caminho.” Carvalho, V. D., Borges, L. O. & Rêgo, D.P. Interacionismo simbólico: Origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: v. 30, n.1, p.146-161, 2010. Blumer explica que ele usa o termo em função de seu “sucesso”. O termo também foi criticado por Goffman.

admite que nem tudo se resolve na interação. No trecho abaixo, o autor também aborda esta temática.

Em outras palavras, devemos estar capacitados para compreender que a impressão de realidade criada por uma representação é uma coisa delicada, frágil, que pode ser quebrada por minúsculos contratempos. A coerência exigida nas representações põe em destaque uma decisiva discrepância entre nosso eu demasiado humano e nosso eu **socializado**. Como seres humanos somos, presumivelmente, criaturas com impulsos variáveis, com estados de espírito e energias que mudam de um momento para o outro. Quando porém nos revestimos de caráter de personagens em face de um público, não devemos estar sujeitos a altos e baixos. Como disse Durkheim, não permitimos que nossa atividade social superior “siga a trilha de nossos estados físicos, conforme acontece com nossas sensações e nossa consciência corporal geral.” **Espera-se que haja uma certa burocratização do espírito**, a fim de que possamos inspirar a confiança de executar uma representação perfeitamente homogênea a todo tempo. (GOFFMAN, 1995, p.58, grifo nosso).

Feitas as ressalvas acima, consideramos que a *microsociologia* de Goffman pode sim dialogar com a *macrossociologia* de Bourdieu e que uma pode ser complementar a outra em nosso trabalho. Além de ser fecundo pensar a interação social com o viés goffmaniano, usaremos do autor também os conceitos de instituição total – central em nossa pesquisa para pensar os centros de *socioeducação* – e estigma.

Sobre Bourdieu, além do já exposto, emprestaremos o conceito de *habitus*, que está relacionado à incorporação de maneiras de ser, agir, pensar e sentir. O *habitus* de Bourdieu (2009, p.59-65) é a lei social incorporada - o que nos remete a uma grande importância do processo de socialização e sociabilidade – é a tentativa de superação do binômio indivíduo/sociedade, é a capacidade de determinada estrutura ser incorporada, ou ainda é a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.

Em “O camponês e seu corpo”, Bourdieu mostra como o camponês introjeta a imagem que os outros fazem dele e passa a perceber seu corpo como ele é visto pela impressão social, como corpo *empaysanit*, rude, carregado de traços da vida camponesa. O autor expõe, nessa descrição, a corporificação do *habitus* e como o camponês tornou-se aquele que “arrasta galochas enormes ou botas pesadas, mesmo calçando seus sapatos de domingo” (2006, p. 85).

É essa “materialização” da estrutura no indivíduo que nos interessa em Bourdieu, já que é justamente esse o nosso objetivo em relação aos sujeitos pesquisados nesse trabalho. Interessa-nos discutir por que somente um grupo de jovens, os jovens vulneráveis, é punido com a privação de liberdade e como isso impacta-os.

Com Elias (2000) temos a nossa principal referência sobre como a macrossociologia pode dialogar com a microssociologia. A partir de um estudo de *comunidade*, ele conseguiu elaborar uma *teoria geral* sobre as relações de poder. De acordo com o autor, olhar para Winston Parva era como observar a sociedade em um microscópio. Lá, onde teoricamente as diferenças estruturais de renda e raça/etnia eram inexistentes, ainda assim estavam presentes relações de poder.

Para nós, pensar os adolescentes *em conflito com a lei* enquanto *outsiders* na sociedade é a chave para compreender a sua própria condição de *vulnerabilidade*, ou a sociodinâmica da estigmatização. A partir de Elias, conseguimos problematizar a própria definição de *em conflito com a lei* e percebemos que o que permeia a denominação desses jovens é, em última instância, uma relação de poder assim como a observada pelo autor em Winston Parva. Ao trabalhar com a temática da juventude, Elias traz contribuições fecundas para pensar nosso objeto. Em um trecho, por exemplo, o autor discorre sobre os efeitos da estigmatização do jovem e da família na construção da autoimagem dos mesmos. É um processo semelhante ao que encontramos na instituição estudada por nós, onde a imagem dos jovens é constantemente denegrida. Sobre isso, diz o autor (2000, p.31):

O efeito traumático exercido em seu desenvolvimento pela exposição à estigmatização perpétua por parte do grupo estabelecido – à humilhação não apenas delas mesmas, mas também de seus pais e de todo o grupo cuja imagem e valor constituem uma parte vital de sua autoimagem, de sua identidade individual e auto-avaliação.

3.1 A CONTRIBUIÇÃO DE WEBER

Com a análise weberiana fazemos uma análise no que diz respeito ao poder e estratificação social. O estudo sobre controle social perverso e a

própria definição do que são jovens vulneráveis implicam em uma discussão sobre a distribuição de poder na sociedade. Nesse sentido, o texto “Classe, Estamento e Partido”, de Weber, é essencial para nós. O autor faz uma discussão já clássica sobre o poder. Para ele, o poder só se realiza em uma relação de dominação e legitimidade. Diferentemente de Marx, Weber diz que há outras formas de poder além do determinado economicamente. Poder significa ter potência que permite ao indivíduo realizar coisas e assim se realizar.

Enquanto a classe é definida economicamente pelo mercado, o estamento está relacionado à honra e prestígio e o partido é um signo do poder. Segundo Weber, existe o poder econômico, mas também é verdadeira a busca pelo poder em si, já que nem todo poder traz honras sociais. Ou seja, a luta pelo poder não é apenas para o enriquecimento econômico. “Pelo contrário, o aparecimento do poder econômico pode ser a consequência do poder existente por outros motivos” (1982, p. 211).

As famílias dos jovens objetos deste estudo não são “vulneráveis” ou “desequilibradas” apenas por serem pobres. Aqui não é apenas o quesito econômico que conta, mas dele se origina a *fraqueza moral*, que faz com os jovens precisem ser segregados, ora porque são *perigosos*, ora porque estão *em perigo*. A sociedade vê os jovens *vulneráveis* como tributários de honrarias negativas, já que a carência econômica é tida como geradora de uma carência moral. É interessante notar como Weber frisa que a honraria, que determinará o status, pode ser *positiva* ou *negativa*:

Em contraste com a ‘situação de classe’ determinada apenas por motivos econômicos, desejamos designar como ‘situação de status’ todo componente típico do destino dos homens, determinado por uma estimativa específica, positiva ou negativa, de honraria. (1982, p. 212).

O autor diz ainda que a honraria está relacionada com qualidades partilhadas por uma pluralidade de indivíduos, com uma expectativa de partilha de mesmos *estilos de vida*. No caso do nosso objeto de estudo, observamos que a percepção do que significava infância e juventude foi influenciada ora por religiosos, ora por juristas, ora por médicos e mais recentemente pelos operadores do *sistema de garantia de direitos*, criado após a promulgação do

Estatuto da Criança e do Adolescente. Essas percepções demandaram definições de *cuidado*, *proteção*, *tutela* e *estilos parentais*. O que não se encaixava nesses modelos era uma honraria negativa, que teve seu nome e definição alterados de acordo com a mudança de percepção sobre a infância e juventude. Então, as famílias ora eram um *perigo moral*, ora eram *desestruturadas*, ora eram *negligentes*, ora estavam em *situação de risco* e mais recentemente em *vulnerabilidade*.

Independentemente do conceito, é certo que durante o século XX estiveram presentes definições de honrarias negativas para as famílias que não se enquadravam na percepção vigente de infância e os padrões de *cuidado* daí derivados. Foi exatamente no século XX que surgiram as primeiras instituições para as crianças e adolescentes *criminosos*. A partir da conceituação do que era infância e juventude, e consequente expectativa de partilha de *estilos de vida*, foram criados mecanismos para punir e segregar aqueles que não partilhavam desses mesmos *estilos de vida*. Assim, eram segregadas dos pais aquelas crianças *em perigo*, que ainda não haviam sido contaminadas com a *falta moral* de seus familiares. Já as crianças e adolescentes *perigosas* eram também segregadas porque já haviam sido *contaminadas*. A estruturação dessa segregação teve diferentes contornos de acordo com a variação dos períodos históricos, mas a base de segregar para *preservar a inocência* dos ainda não contaminados e punir os que já haviam sido expostos ao *perigo moral* se manteve.

Com o auxílio da Sociologia weberiana, acreditamos que esse processo de distribuição de poder e segregação que envolve os jovens *vulneráveis* não está apenas relacionado a atributos financeiros, embora também esteja ligado a eles. Com as diferentes visões de infância e juventude no século XX surgem também padrões, ou *estilos de vida*, esperados dos pais para com seus filhos. Aqueles que não se enquadram nesses estilos de vida e são pobres – ou seja, têm uma dupla honraria negativa - são punidos. A carência material seria geradora de uma carência moral, daí a necessidade de apartar as crianças desse meio, estivessem elas *em perigo* ou já fossem *perigosas*.

4 UM POUCO DE HISTÓRIA

Não é possível falar sobre infância e juventude pobre no Brasil sem antes problematizar a própria criação dessas categorias. Não raro as pessoas tomam categorias do senso comum como algo dado e que sempre existiu dessa forma. Talvez nosso primeiro grande aprendizado enquanto futuros cientistas sociais nos primeiros anos da graduação seja justamente aprender a desconstruir essas categorias, fazer a história social desses termos e então realizar a operação de desconstruí-las de categorias nativas para categorias analíticas, a partir de nosso olhar informado enquanto cientista social.

Posto isso, não haveria como deixar de citar o historiador francês Philippe Ariès e seu estudo pioneiro sobre a criança e a família no Antigo Regime, publicado originalmente na década de 60 e traduzido para o português como “História Social da Criança e da Família” (2011). Segundo o autor, a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil e após não necessitar mais de cuidados, a criança convivia com os adultos em todo o cotidiano, do trabalho aos jogos. O sentimento de “paparicação”¹⁰ era reservado à criança enquanto ela ainda era pequena.

A transmissão de valores e a socialização não eram controladas pela família, mas eram apreendidos pela convivência com o mundo adulto, sendo inclusive comum a ida para viver em outros lares e aprender com outros adultos fora da órbita familiar, que segundo o autor tinha apenas uma função de transmissão de nomes e bens e não afetiva. O autor fala sobre a inexistência do sentimento de infância como modernamente conhecemos em função da inexistência de imagens iconográficas das mesmas, que, quando raramente representadas, apareciam como corpos de miniadultos. (ARIÈS, 2011).

As duas teses principais do livro são: a partir do século XVII inicia-se um processo de mudança que resultaria em uma transformação do papel da criança da sociedade moderna que se iniciava. A primeira é o surgimento da escola como meio de educação, em substituição à aprendizagem, com a separação das crianças do mundo adulto. Antes, durante a Idade Média, a escola era reservada aos clérigos e posteriormente a instituição passou a se

¹⁰ O termo é usado originalmente por Ariès.

proliferar. Esse movimento foi liderado por moralistas e reformados ligados à Igreja. A segunda tese aborda o nascimento moderno da ideia de família, que teria aparecido com a crescente intimidade que surgia na época, o que trouxe um novo sentimento em relação tanto à família quanto à criança (p.x).

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 2011, p. xi).

As divisões sobre as idades da vida eram diferentes das que reconhecemos hoje. O livro *Le Grand Propriétaire de Toutes Choses*, republicação de um livro do século XIII em 1556, mostra que a divisão seguia outros critérios. A infância ia até os sete anos e a juventude ia até os 45, uma sugestão de que ser jovem estava mais ligado às categorias casamento e não-casamento. (ARIÈS, 2011). Tal movimento também é descrito por Lenoir (1998) ao mostrar que a manipulação das categorias de idade ocorre de acordo com os contextos sociais. Quando se trata de uma geração que teve os pais mortos na guerra, os jovens se tornam adultos mais cedo, já contemporaneamente a juventude tem se prolongado, por exemplo.

Não obstante Ariès seja central em nossa análise, cabe uma ressalva muito interessante feita por Del Priore (2010). O autor francês fala de uma realidade muito específica que é a França do Antigo Regime e faz suas premissas principais a partir da ideia de uma vulgarização da educação escolar na Europa. Como pensar esse nascimento do sentimento de infância no Brasil se apenas na última metade do século XX observamos a expansão do ensino escolar? Como pensar na emergência de uma intimidade burguesa quando até hoje existem 5,4 milhões de domicílios no país caracterizados pelo IBGE como dentro do déficit habitacional por serem precários, terem coabitação ou adensamento excessivo (mais de três pessoas por cômodo de dormir).¹¹

¹¹ IPEA. **Nota Técnica:** Estimativas do déficit habitacional brasileiro (2007-2011) por municípios (2010). 2013. Disponível em: <
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/130517_notatecnicadirur01.pdf
 > Acesso em 10 jun. 2013.

Para o trato com a infância pobre no país, observamos no início da colonização portuguesa que isso se deu de maneira filantrópica, feita principalmente por instituições religiosas. Segundo Rafael Chambouleyron (2010), inicialmente os jesuítas tinham a missão de converter os indígenas, focando principalmente nas crianças, que seriam uma “folha em branco”. Porém, logo a atuação dos jesuítas se voltou para o ensino da elite e eles cessaram o atendimento aos “órfãos”. Já os filhos de escravos com homens brancos e de ambos os pais escravos não eram alvo de nenhuma instituição, pois eram posses dos senhores de seus pais. (RIZZINI, RIZZINI, 2004).

Maria Luíza Marcílio (1998) observa que a partir do século XVIII surgem as “rodas dos expostos”, uma das portas de entrada para os asilos para bebês recém-nascidos pobres, que eram rejeitados por suas mães. As primeiras rodas dos expostos foram instaladas no Brasil ainda no século XVIII, entretanto, mais do que proteção, elas mesmas representavam riscos às vidas das crianças, pois tinham uma alta taxa de mortalidade infantil, chegando a 60%. (OLIVEIRA, 1990 apud TRINDADE, 1998, p. 57). Durante esse século, foram 15 “rodas dos expostos” criadas nas principais cidades brasileiras. A última “roda dos expostos”, em São Paulo, foi fechada somente no século XX.

Posteriormente surgem os primeiros orfanatos em São Paulo. Em 1824 se funda o asilo para meninos órfãos Seminário de Sant’Anna, e um ano depois o para meninas, Seminário da Glória. Depois são criados os institutos de educandos artífices, voltados aos órfãos e abandonados, bem como as Companhias de Aprendizagem de Guerra. Ambas as instituições tinham disciplina militar e foco no trabalho. Moraes (2000, p. 73) afirma que isso ocorre pois

Os setores dirigentes sempre demonstraram apreensão com o crescente número de crianças desamparadas, habitantes das ruas da cidade. Para elas providenciou asilos e reformatórios, instituições moralizadoras, onde o trabalho se constituía em importante recurso pedagógico.

O primeiro Instituto de Educandos Artífices foi criado em São Paulo em 1874 e tinha regras rígidas. As punições iam desde reclusão solitária no escuro até sentar em um banco pintado com a figura de um burro ou “trazer sobre o ventre atado à cintura com barbante, um papel com letreiro em maiúsculo de –

VADIO – ou – DESCUIDADO – ou – DESORDEIRO”. (MORAES, 2000, p. 74). No Paraná, a criação da Escola de Aprendizes Artífices ocorre em 1909. A criança pobre era vista como abandonada e perigosa e integrá-la ao mercado de trabalho era tirá-la da vida delinquencial. (PASSETTI, 2010, p. 355).

Com o fim do século e a nova conjuntura nacional era necessário criar instituições que dessem conta das novas demandas e configurações sociais. Junto com os imigrantes, os ex-escravos ajudaram a fazer com que a população das cidades aumentasse, iniciando um processo de urbanização no país. O negro era associado à vadiagem e o imigrante ao trabalho. A cidade de São Paulo, por exemplo, tinha 30 mil habitantes em 1870 e esse valor passou para 286 mil em 1907 e um terço das moradias do município nessa época era cortiço. (SANTOS, 2010). Segundo Alvarez (1989, p.56) isso gerou uma:

Preocupação de controlar e classificar, ligada ao objetivo das elites de instituir uma nova ordem urbana. E dentro dessa nova ordem, o controle social sobre as camadas mais pobres aparece como instrumento de grande importância.

Segundo Alvarez et al (2009) nessa época já começa a surgir uma preocupação mais sistemática com a infância pobre. Dizem os autores: “a abolição, a imigração e o acelerado processo de industrialização aumentam significativamente o contingente de crianças e jovens pobres que se lançam nas ruas.” (p. XVI). Santos (2010) nos mostra que o coeficiente das prisões por dez mil habitantes no início do século era de 307,32 para maiores e 275,14 para os *menores*, embora as crianças e jovens não cometessem crimes de fato, mas sim desordem (40%), vadiagem (20%), embriaguez (17%) e apenas 16% furto ou roubo.

No início do século XX, inicia-se então a criação de estabelecimentos penais exclusivos para crianças e adolescentes (MORAES, 2000). O suposto crescimento da criminalidade entre essa população e a necessidade de evitar que a pobreza desencadeasse a criminalidade naqueles que ainda não eram criminosos provocou também uma mudança na legislação. Pressões de personalidades importantes na época, como Paulo Egídio e Cândido Mota, fazem com que o estado de São Paulo crie em 1902 o Instituto Disciplinar.

(Alvarez et AL, 2009, p. XVII). Em 1927 foi criado o primeiro Código de Menores.

Alvarez (1989, p.59) nos afirma que o surgimento dessas instituições não é algo isolado, mas faz parte de uma ampla discussão sobre o menor, distinta daquela que ocorria na época da Roda dos Expostos.

Uma série de discursos começam a se articular em torno das questões sobre a necessidade de mudanças na legislação e nas instituições que tratavam de problemas ligados à menoridade. Um novo projeto de institucionalização da infância e adolescência se constituiu, então.

Sobre o estado do Paraná, salientamos que ainda não há sólidas pesquisas que mostrem como se constitui o campo da punição de crianças e jovens, sendo essa uma importante área para estudos futuros. O trabalho mais consistente é o de Trindade (1998), que ainda assim aborda não os as crianças e adolescentes *criminosos*, mas sim os *abandonados*. A autora aponta que, seguindo a tendência que ocorria no restante do país, em 1918 a Lei 1.780 autoriza a criação no estado do Instituto Disciplinar para Menores, que deveria dar preferência ao ensino agrícola. Havia uma separação por idade, seguindo o que previa o Código Penal da época, entre aqueles entre 9 e 14 e entre 14 e 21 anos. Havia também a previsão de recolhimento de “pequenos vadios”, mendigos e abandonados.

Dois anos depois foi promulgada a lei que regulamentava o patronato agrícola do estado. Em 1925 foi criado em Curitiba o cargo de Juiz Privativo de Menores. Trindade (1998) afirma que Curitiba foi a terceira cidade do país a ter um juizado de menores específico, atrás apenas do Rio de Janeiro (1922) e São Paulo (1924). Segundo Rizzini, o juizado do Rio de Janeiro, que tinha Mello Mattos como juiz, foi também o primeiro da América Latina.

Novas mudanças ocorrem a partir da década de 30, com a chegada do ditador Getúlio Vargas ao cargo de presidente do Brasil. Em 1941, a assistência social é centralizada pelo governo Vargas com o Serviço de Assistência ao Menor, seguindo o modelo e a estrutura do Juízo da Infância do Distrito Federal. Em 1944, existiam 33 educandários, sendo apenas 4 oficiais. Uma década depois eram 300 unidades, com estabelecimentos particulares conveniados com o SAM que recebiam per capita. Com as críticas recebidas

pelo SAM, é criada em 1964 a Funabem, que se propunha a ser o “Anti-SAM”. (RIZZINI, RIZZINI, 2004). Até os anos 90 com a promulgação do ECA a área da punição dos jovens brasileiros seria encabeçada pela Fundação de Bem-Estar do Menor (Febem), criada em 73. Em 1979 surge o novo Código de Menores e a figura do menor *em situação irregular*.

Com a redemocratização do país, foi promulgada uma nova Constituição Federal e também uma nova legislação para a infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado em 1990 e é considerada uma das legislações mais avançadas no mundo nesta área, porque está em conformidade com as regras das Nações Unidas. Apesar disso, ainda há uma enorme distância entre o que prevê a lei e a realidade do Brasil.

4.1 LEGISLAÇÃO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Neste subcapítulo faremos uma breve apresentação da legislação para infância e juventude no Brasil. Pioneiramente o país instituiu em 1927 um Código de Menores, abrangendo uma série de questões sobre o menor. Os Códigos Penais anteriores estavam mais restritos à discussão sobre a idade penal e a existência de discernimento. Alvarez (1989) afirma, entretanto, que não se trata de uma *evolução*.

O Código Criminal de 1830 estipulava a idade penal no país em 14 anos, com um porém: “Se se provar que os menores de quatorze annos, que tiverem commettido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos ás casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezasete annos.” (CÓDIGO CRIMINAL, 1830¹²). Já o Código Penal de 1890 estabelece os seguintes critérios: há a imputabilidade penal aos menores de 9 anos e aos entre 9 e 14 anos que obrarem sem discernimento. Para os que obrarem com discernimento, a punição é o recolhimento “a estabelecimentos disciplinares industriaes, pelo

¹² BRASIL. Código Criminal. 1830. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm> Acesso em 14 jun. 2013.

tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 annos.” (CÓDIGO PENAL, 1890)¹³.

O Código de 1890 cita o fato de ser menor de 21 anos como atenuante (art. 21) e estabelece que até essa faixa etária a pena de prisão deve ser cumprida em um estabelecimento industrial especial. A legislação também aborda penas para o abandono de *menores* e a prática de vadiagem, punindo a mendigação aos bandos ou em ajuntamento, a mendigação com fingimento de enfermidades e a embriaguez por hábito. O Código eliminou a prisão perpétua, estabelecendo o limite de 30 anos que vigora até os dias de hoje, trabalho forçado, a pena de morte “por força” e o banimento.

Segundo Alvarez (1989, p.60), na virada do século XIX para o XX diversos educadores, médicos e advogados iniciam um movimento em prol da infância abandonada. . Em 1927, o então juiz José Mello Mattos elabora o primeiro “Código de Menores” do Brasil. A nova legislação apresentou inovações para a época, ao fixar sem exceções a idade penal aos 14 anos, estabelecer um processo especial para os jovens entre 14 e 18 anos e normatizar as instituições onde as penas seriam cumpridas. Nessa lei, o Estado responde pela primeira vez com a internação de crianças pobres e se responsabiliza pela situação do “abandono”, propondo-se a corrigir o comportamento delinquencial de crianças e adolescentes.

Diferentemente do que ocorria antes, a justiça da infância e juventude não mais tinha o discurso da punição e precisava de uma justiça diferente, com juízes especializados e um corpo de especialistas para avaliar a vida das crianças e adolescentes. Sobre isso, nos diz Alvarez (1989, p.94):

Instituições especiais serão, assim, o espaço onde esses profissionais especializados nos problemas da infância irão atuar em conjunto. Aí a autoridade abdicará de seu caráter punitivo, para se investir de características tutelares.

Além de uma “nova justiça”, havia também um projeto de assistência pública em geral, o que envolvia uma nova institucionalização dos meninos e

¹³ BRASIL. Código Penal. 1890. Disponível em: <
<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=50260&norma=66049>>
 Acesso em 14 jun. 2013.

meninas pobres, diferente daquela praticada, por exemplo, pelas Rodas dos Expostos, pois seria uma “caridade” organizada pelo Estado.

Os tribunais para menores, assim, ao mesmo tempo em que se apoiavam em instituições de amparo à infância já existentes, passavam também a subordinar essas instituições a uma instância central judiciária, que criará um sistema organizado de assistência até então não existente. Por isso, os tribunais para menores serão colocados como síntese de um novo projeto de institucionalização da infância e da adolescência. (ALVAREZ, 1989, p.96).

Uma característica presente no Código de Menores que, de certa forma, está contida no Estatuto da Criança e do Adolescente até hoje é a indeterminação do tempo de privação de liberdade. No Código de Mello Mattos não havia tempo máximo para a privação de liberdade do adolescente, já que esse precisaria ter sua *índole* modificada – e esse “processo” deveria ser individualizado.

É a dosagem preestabelecida pelos codigos incompativel com a orientação actual, visto como, tendo-se por escopo educar o abandonado ou delinquente, modificando-lhe as tendencias ou transformando-lhe a indole, deve-se comtar com a maior ou menor resistencia offerecida por elle proprio. (MORAES, 1927, apud ALVAREZ, 1989, p. 151).

Esse padrão de indeterminação da pena manteve-se no ECA, com a diferença de que há agora um tempo máximo para privação de liberdade, fixado em 3 anos¹⁴. Ocorre que, diferentemente do sistema prisional adulto, não há a fixação de pena prévia no momento da sentença. Ou seja, o adolescente sabe apenas que ficará privado de liberdade, mas não sabe se por seis meses ou 3 anos, já que isso depende de como ele se comportará na unidade de socioeducação. Além disso, não há benefícios como progressão de regime.

Em 1979 foi promulgado um novo Código de Menores, dessa vez sob a chancela de um governo militar, mas que, na verdade, continua inserido nas ideias centrais do pensamento de Mello Mattos. A Febem ficava responsável

¹⁴ Sobre isso diz o ECA: “§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.” (ECA, 1990).

por atender os *menores em situação irregular*, categoria que poderia abarcar qualquer criança pobre, já que ia desde as que cometiam algum crime até as que estavam *abandonadas*. Com a aproximação da redemocratização, a Febem passou a sofrer cada vez mais críticas em função da superlotação, maus-tratos, rebeliões e mortes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é fruto do “fervor” democrático pelo qual o país passou com o fim da ditadura militar. A aprovação da *Constituição Cidadã* trouxe novas esperanças em relação à promessa de cidadania nunca cumprida no país. Alguns autores¹⁵ apontaram que houve uma grande mobilização popular na criação e *advocacy* do ECA, incluindo aí a participação decisiva do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. Acreditamos sim que houve essa participação e que ela foi fundamental, mas talvez não tenha sido na proporção apontada por esses estudos.

O fato é que o ECA está em consonância com as normas mais modernas do mundo, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (1985), ambas das Nações Unidas. Seu paradigma é considerar o adolescente como “sujeito em fase peculiar de desenvolvimento” e “sujeito de direitos”. Outra inovação foi a ampliação da sociedade na execução e controle das políticas da área, por meio dos Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos.

Outra crítica é em relação aos Conselhos Tutelares, que agiriam quase como uma polícia moral dos pobres. Schuch (2005) afirma que o ECA criou uma rígida separação entre as crianças e jovens “em perigo” e as “perigosos”. Além disso, “a especialização das políticas e dos aparatos administrativos para o atendimento das crianças ‘perigosas’ e ‘em perigo’, além de acentuar a periculosidade do jovem delinquente, tende a individualizar a problemática da delinquência juvenil [...]” (2005, p. 52). A mudança de nomenclatura também dá a ideia de que o *menor* passa a adolescente, de infrator ou criminoso a em *conflito com a lei*, como se o sistema punitivo tivesse mudado por completo e agora não mais tenha a missão punitiva.

¹⁵ Como, por exemplo, Gomes da Costa (1993) e Vallauri (2006), que não são usados nessa dissertação por terem como norte um dever-ser que por vezes atrapalha o diagnóstico do é.

A última alteração que a legislação sobre os adolescentes em *conflito com a lei* sofreu foi a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) em 2006. A legislação - primeiro, na verdade, uma resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança (Conanda) – foi criada para estabelecer parâmetros mínimos para todo o país no sistema socioeducativo. A resolução do Conanda trazia parâmetros mais rígidos – como a fixação do limite máximo de 40 adolescentes por Cense e alguns padrões arquitetônicos – que ficaram de fora do texto aprovado pelo Congresso Nacional em 2012. Sem isso, acabou tornando-se uma lei que regulamenta a burocracia interna das unidades, como a necessidade de se criar um Plano Individual de Atendimento para todos os adolescentes, regulamentação da visita familiar e visita íntima, proibição do isolamento como punição e garantia de escolarização.

4.2 SER UM JOVEM POBRE NO BRASIL

Neste subcapítulo discutiremos alguns dados relacionados a juventude brasileira, porque discorrer sobre um jovem negro que mora na periferia de uma grande cidade é diferente de abordar um jovem de classe média. Muitas pesquisas já têm mostrado como a juventude brasileira sofre com a desigualdade social e nossa intenção aqui é trazer alguns desses dados para tentar traçar um panorama sobre juventude investigada nessa de dissertação.

Como vimos previamente, o próprio conceito de juventude é problematizado pela Sociologia por ser uma construção social que varia no tempo e no espaço. Para além disso, também há um problema que podemos chamar aqui de “formal”, já que a própria legislação brasileira e diferentes organismos do governo federal têm variadas definições sobre a faixa etária que abrange juventude. Recentemente, o parlamento brasileiro aprovou o Estatuto da Juventude, cuja faixa etária é definida como sendo entre 15 e 29 anos, mas o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁶ trabalha com a faixa etária entre 15 e 24 anos, a mesma utilizada também pelas Nações Unidas e pelo Banco Mundial.

¹⁶ IBGE. População Jovem no Brasil. 1999. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/populacaojovem.pdf> Acesso em 14 dez. 2013.

A própria dificuldade em delimitar uma faixa etária para definir legalmente o que é juventude já mostra complexidade do tema. Políticas públicas do governo federal têm focado na juventude, porém elas estão mais relacionadas a uma ideia de criminalização do que propriamente de proteção, como, por exemplo, algumas políticas do Ministério da Justiça.

Ao fazer uma comparação entre as próprias regiões brasileiras notamos que não falamos apenas uma juventude no Brasil, mas múltiplas juventudes. A realidade de uma pequena cidade do interior do Norte do país é muito diferente de um jovem da capital paulista, entretanto também lembramos que muitas violações de direito são recorrentes em todo o país.

O Mapa da Violência¹⁷ de 2013 nos mostra que há no Brasil 34,5 milhões de jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos, o que representa 18% dos 192 milhões de habitantes. Nos anos 80, essa proporção era de 21%. Uma segunda mudança está na taxa de mortalidade. Enquanto na população em geral o valor passou de 631 por 100 mil, nos anos 80, para 608 em 2011, entre os jovens, ao contrário, subiu de 127 dos anos 80 para 136 em 2011. Outro fator importante é que há um novo padrão de mortalidade juvenil, mais ligado à questão da violência urbana. Uma das hipóteses levantadas pelo estudo é que em décadas passadas a morte de jovens estava mais relacionada a epidemias e doenças infecciosas e hoje relaciona-se a causas externas, como acidentes de trânsito e homicídios.

Se nos anos 80 as causas externas eram responsáveis por 52% do total de mortes dos jovens brasileiros, em 2011 elas são responsáveis por 73%, ou seja, dos 46.920 óbitos juvenis, 34.336 tiveram origem em causas violentas. Entre não-jovens, 90% do total de óbitos pode ser atribuído a causas naturais, enquanto na população jovem esse valor é de apenas 26%. Outro dado preocupante é que em 1980 a taxa de homicídios era de 11,7 por 100 mil habitantes, mas em 2013 chegou a 20,4. As taxas toleradas pela ONU¹⁸ estão abaixo de 10 a cada 100 mil. Com mais de 50 mil homicídios por ano, o Brasil é

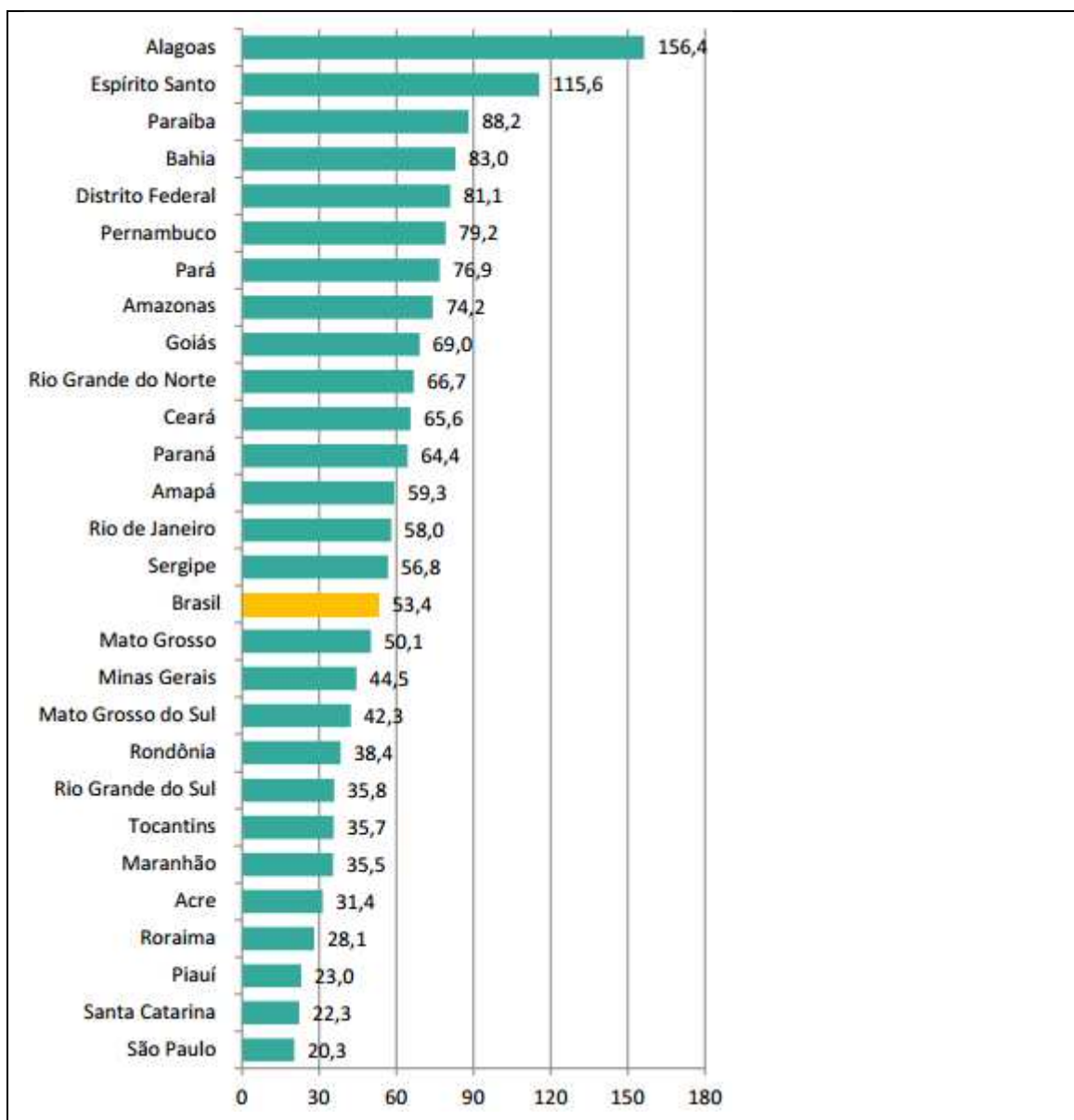
¹⁷ WASELFISZ, Julio Jacobo. Homicídios e juventude no Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf> Acesso em 14 dez. 2013.

¹⁸ UNODC. Global study on homicide. 2011. Disponível em: <http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Homicide/Globa_study_on_homicide_2011_web.pdf> Acesso em 16 dez. 2013.

apontado pelas Nações Unidas como um dos países mais violentos do mundo e com o maior número absoluto de homicídios.

Como podemos ver no gráfico 1, há uma grande disparidade entre as taxas de homicídios juvenis regionais. São Paulo está no fim da lista, com 20,3 e Alagoas está em primeiro, com 156,4. Aliás, são os estados da região nordeste que encabeçam a lista. No Paraná a taxa era de 37,4 em 2001, chegou a 72,6 em 2010 e caiu para 64,4 em 2011. Em números absolutos, 18,4 mil jovens brasileiros foram assassinados em 2011, sendo a Bahia o estado com maior ocorrência de mortes, com 2.197.

GRÁFICO 1 - TAXA DE HOMICÍDIOS JUVENIS SEGUNDO UNIDADE DA FEDERAÇÃO



FONTE: Homicídios e juventude no Brasil (2013)

Analizamos também os quesitos gênero e raça/etnia. As vítimas mulheres representam 8% do total, mas as mortes têm características diferentes da mortalidade masculina. Em 2011, a taxa de mortalidade feminina foi de 4,6%, com valores absolutos de 4,5 mil. Em 1980 a taxa era de 2,3.

Em relação à raça/etnia, observa-se uma queda em números absolutos de homicídios entre a população branca e aumento entre a população negra. Em 2002, a proporção de mortes entre jovens era a seguinte: 36,7% branca e 63% negra. Em 2011 essa divisão está da seguinte forma: 22,8% branca e

76,9% negra. Em números absolutos, o número de jovens brancos vítimas caiu de 6,5 mil em 2002 para 3,9 mil em 2011.

Quando analisamos a educação, a população jovem apresenta alguns indicadores melhores do que o universo adulto. O índice de analfabetismo, por exemplo, é de 3% entre jovens de 15 a 29 anos, enquanto na faixa etária de 60 anos ou mais chega a 26,6%. Como observado previamente, a desigualdade regional também é impactante, já que no Sul o analfabetismo de jovens é de 1% e no Nordeste chegar a 6,2%¹⁹. Em 2010, a população brasileira frequentando a escola passava dos 45 milhões.

Entretanto, quando se analisa mais a fundo os dados educacionais, percebe-se que há um gargalo que vai aumentando de acordo com o avanço nas séries finais²⁰. O percentual de frequência escolar entre jovens de 15 a 17 anos é de 80%, enquanto para faixa de 6 a 14 anos este valor é de 98,2%. Em relação ao índice de conclusão dos estudos na idade correta, 64,9% daqueles com 16 anos haviam terminado o ensino fundamental, enquanto esse valor cai para 51% aos 19 anos no fim do ensino médio. 34,7% dos estudantes do ensino médio frequentavam o turno noturno e a média de alunos por turma era 31, com 4,7 horas-aula por dia. A taxa de abandono no ensino médio é 9%, a taxa de reprovação é 12% e a distorção idade série é de 31%, ou seja, três em cada dez estudantes do ensino médio não estão na série correta. O Ideb²¹ do ensino médio também é o mais baixo com 3,7, quando a média deveria ser 7.

Quando olhamos para o quesito habitação, percebemos que a juventude brasileira é bastante penalizada pela pobreza. A partir do Censo de 2010, o IBGE passou a utilizar o termo aglomerado subnormal para identificar “domicílios ocupados em favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros assentamentos irregulares.”

¹⁹ IBGE. Atlas do censo demográfico 2010. 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap8_pt1.pdf> Acesso em 16 dez. 2013.

²⁰ TODOS PELA EDUCAÇÃO. Números Brasil. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/>> Acesso em 17 dez. 2013.

²¹ O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). INEP. Nota Técnica. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf> Acesso em 17 dez. 2013.

²² Os aglomerados são constituídos por, no mínimo, 51 residências (não encontramos explicação sobre a determinação arbitrária do número 51) – o que gerou a identificação de 6.329 áreas em todo o país.

A população residente nessas áreas era de 11,4 milhões. Partindo do banco de dados agregados do IBGE (Sidra), vemos que a população de 15 a 29 anos em aglomerados subnormais é de 3,2 milhões, quase um quarto do total. Avaliando as instalações e serviços dessas áreas, o IBGE considerou inadequada a forma de abastecimento de água em 11,7% das casas; em 32,7% o esgotamento sanitário não era adequado; e em 27,5% a energia elétrica também não atendia a padrões mínimos.

Em relação à renda, lembramos que em 2011 o Ministério do Desenvolvimento Social, em parceria com o IBGE, mapeou a existência de 16,2 milhões de pessoas vivendo na extrema pobreza, o equivalente a 8,5% da população. Quando fazemos um recorte etário desses dados, vemos que a população abaixo dos 19 anos representa metade desse contingente.

TABELA 1 - POBREZA EXTREMA POR FAIXA ETÁRIA

Situação do domicílio	Brasil e Grandes Regiões	Total	Faixa etária						
			0 a 4 anos	5 a 14 anos	15 a 17 anos	18 ou 19 anos	20 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais
Total	Brasil	100,0	12,0	27,9	7,2	3,7	27,6	16,5	5,1
	Norte	100,0	14,6	30,2	7,3	4,0	27,7	13,2	3,0
	Nordeste	100,0	11,9	28,0	7,5	3,9	29,0	16,7	2,9
	Sudeste	100,0	10,3	25,8	6,4	3,0	24,1	17,6	12,8
	Sul	100,0	10,5	26,9	6,8	3,0	23,3	19,9	9,6
	Centro-Oeste	100,0	11,4	25,9	6,3	3,1	25,9	18,7	8,7

FONTE: Nota técnica perfil extrema pobreza MDS (2011)

Infelizmente, o recorte etário utilizado na análise abrange as faixas de 18 ou 19 anos e 20 a 39 anos, excedendo esta última nosso recorte limite de juventude (29 anos segundo o Estatuto da Juventude). Entretanto, ainda que a população entre 15 a 19 anos represente apenas 10,9% do total, lembramos que nas próximas décadas as crianças hoje de 5 a 14 anos se tornaram

²² IBGE. Aglomerados subnormais: Primeiros resultados. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/92/cd_2010_aglomerados_subnormais.pdf> Acesso em 18 dez. 2013.

também jovens vivendo na pobreza extrema, e representarão um desafio enorme ao país em termos de políticas públicas.

4.3 QUEM SÃO OS ADOLESCENTES *EM CONFLITO COM A LEI* HOJE

Hoje a legislação penal e civil no Brasil estabelece que a maioridade ocorre aos 18 anos. Entre 12 e 18 anos, o jovem é julgado pelo sistema de justiça juvenil, cumpre pena em um centro específico para jovens e não pode ficar mais de três anos privado de liberdade²³. Atualmente a legislação prevê que os centros de justiça juvenil devam ter um número reduzido de jovens, posição contrária aos antigos centros que abrigavam até 1,2 mil jovens e com superlotação²⁴. Na cidade de São Paulo, quando estes grandes centros estavam ainda em funcionamento havia um alto número de rebeliões, chegando a 80 em 2003.

Apesar da tentativa de melhoria da infraestrutura dessas prisões juvenis, isso não significou uma redução no número de apenados. Ao contrário, houve um aumento de 326% no número de jovens com menos de 18 anos presos. Em 1996 eles eram 4.245 e em 2010 o valor havia subido para 17.703²⁵. A pena restritiva de liberdade é considerada pela legislação atual uma medida excepcional e somente poderia ser aplicada “mediante grave ameaça ou violência a pessoa”²⁶. Entretanto, um estudo de 2002 realizado pelo governo brasileiro mostra que 29,5% dos adolescentes na época estavam presos por roubo e 14,8% por furto, totalizando 44,3% na categoria crimes contra o patrimônio. Se acrescentarmos a esse valor os 8,7% condenados por tráfico de drogas, chega-se ao total de 53%. Já o homicídio, que segundo a lei tem maior potencial ofensivo, correspondia a 18,6% dos adolescentes presos. Outros crimes como o estupro e o latrocínio correspondiam a apenas 3,3% e 5,5% respectivamente²⁷.

²³ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

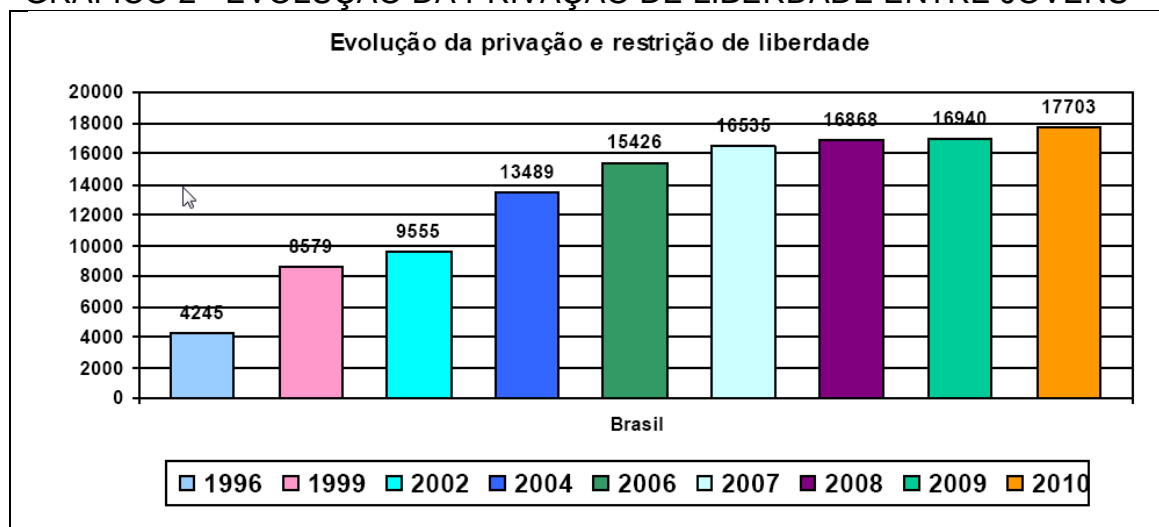
²⁴ FUNDAÇÃO CASA. **A Fundação**. 2012. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao> acesso em 12 jun. 2012.

²⁵ SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei**. Brasília: SDH, 2011.

²⁶ BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990. Art. 122.

²⁷ SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. *Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas*. Brasília: 2002.

GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ENTRE JOVENS



FONTE: Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei (2011)

Da mesma forma que se observou o crescimento dos adolescentes privados de liberdade, o mesmo se deu no sistema prisional adulto. Entre 2000 e 2010 o número de presos adultos passou de 232.755 para 496.251, uma variação de 113%. O Paraná aparece como um dos estados com maior variação, já que a população carcerária passou de 9,5 mil para 35,9 mil, ou 277%.²⁸

Outra tabela da Secretaria de Direitos Humanos mostra a proporção de jovens privados de liberdade em relação à população de jovens em geral. A média brasileira é de 8,8 a cada 10 mil, mas há uma grande disparidade entre os estados. Na ponta superior estão o Distrito Federal, com 29,6; seguidos pelo Acre e São Paulo. Na ponta oposta estão Pará (3,0) e Bahia (2,9). O Paraná encontra-se em uma posição intermediária com valor semelhante à média nacional. Quando comparamos esses dados aos da população adulta, vemos que a proporção de adultos ainda é maior. Dados do Ministério da Justiça mostram que há 23,7 presos para cada 10 mil adultos, sendo os estados de

Disponível

em:

http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/prosinase/Pesquisas_MSE/mapeamento_mse?searchterm=mapeamento+ acesso em 12 jun. de 2012.

²⁸ SALLA, Fernando. Sistema prisional no Brasil: balanço de uma década. In: NÚCLEO DE ESTUDOS VOLÊNCIA USP. **5º Relatório Nacional Sobre os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: NEVUSP, 2012.

Mato Grosso do Sul (54,5) e Acre (44,6) os com as maiores populações proporcionalmente.²⁹

TABELA 2- PROPORÇÃO DE JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO JUVENIL EM GERAL

	UF	Adolescentes (12 a 17 anos completos)	Adolescentes restritos e privados de liberdade	Proporção (por 10 mil adolescentes)
BRASIL	BR	20.666.575	18.107	8,8
NORTE	AC	99.507	196	19,7
	AP	92.351	86	9,3
	AM	461.477	67	1,5
	PA	981.494	291	3,0
	RO	190.327	189	9,9
	RR	59.977	33	5,5
	TO	172.610	123	7,1
NORDESTE	AL	399.275	161	4,0
	BA	1.617.215	465	2,9
	CE	1.045.116	1.074	10,3
	MA	848.131	106	1,2
	PB	428.311	217	5,1
	PE	994.146	1.473	14,8
	PI	373.335	59	1,6
	RN	363.026	130	3,6
CENTRO OESTE	SE	249.817	141	5,6
	DF	261.614	775	29,6
	GO	642.869	239	3,7
	MT	345.489	215	6,2
SUDESTE	MS	273.457	193	7,1
	ES	364.575	490	13,4
	MG	2.062.612	1.068	5,2
	RJ	1.551.102	833	5,4
SUL	SP	3.984.130	7.074	17,8
	PR	1.118.284	1.092	9,8
	SC	640.379	434	6,8
	RS	1.045.949	883	8,4

FONTE: Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei (2011)

Tais dados mostram que há uma desproporcionalidade na aplicação da pena restritiva de liberdade, fazendo com que tanto os adolescentes que

²⁹ MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Sistema Penitenciário no Brasil**: dados consolidados. Brasília: MJ, 2008.

cometem furto como os adolescentes que cometem latrocínio sejam privados de liberdade da mesma forma, contrariando a legislação vigente - que coloca a privação de liberdade como última alternativa - com a pena passando de *ultima ratio* para *prima ratio*. Além do exposto acima, salientamos que dados da SDH mostram ainda que 66% dos adolescentes viviam em famílias pobres, com renda entre 1 a 2 salários mínimos vigentes na época. Apenas 7% desses jovens viviam em famílias com renda superior a três salários mínimos.³⁰

Wacquant (2001) observa a existência no Ocidente, e mais notadamente nos Estados Unidos, de um fenômeno que seria a passagem de um Estado de Bem-Estar, Welfare State, para um Estado Penal, onde a lógica é investir no encarceramento e em políticas de controle social, a partir da chamada Tolerância Zero, em detrimento das políticas sociais. Quando olhamos para o histórico apresentado no Brasil em relação aos adolescentes em *conflito com a lei* percebemos que há no país dinâmica semelhante. É então uma política que “pretende remediar com um “mais Estado” policial e penitenciário o “menos Estado” econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva [...]” (p. 7).

No Paraná o cenário é o mesmo descrito por Wacquant – que relata a triplicação da quantidade de presos nos Estados Unidos em 15 anos - e o mesmo observado no restante do país. Segundo o autor “essa mudança de objetivo e de resultado traduz o abandono do ideal de reabilitação [...] e de sua substituição por uma “nova penalogia”, cujo objetivo não é mais nem prevenir o crime [...] mas isolar grupos considerados perigosos e neutralizar seus membros...” (2001, p.86).

Como se verá mais a frente, desde 2004 o governo estadual investiu na ampliação de vagas no sistema socioeducativo, com a construção de novas unidades com menor capacidade espalhadas pelo estado. A variação para a internação é de 402% em 6 anos e na internação provisória esse percentual fica em 268%. O resultado não poderia ser outro se não um processo de criminalização da juventude pobre.

³⁰ SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. IPEA. **Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas**. Brasília: 2002. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0979.pdf Acesso em 20 set. de 2013

TABELA 3 - NÚMERO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NO PARANÁ

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2003-2009
INTERNAÇÃO	424	933	675	804	1.348	1.620	1.710	402%
INTERNAÇÃO PROVISÓRIA	1.164	2.123	2.238	2.566	2.436	2.935	3.119	268%
% PROVISÓRIA x % INTERNAÇÃO	36%	43%	30%	31%	55%	55%	55%	19%

FONTE: Relatório de Gestão SECJ 2003-2010 (2010)

Resta-nos apenas uma ressalva em relação à Wacquant, já que o Brasil nunca observou de fato um Estado de Bem-Estar como em alguns países europeus. Outro fato que se deve considerar em análises futuras é que durante o governo Lula houve notadamente um crescimento das políticas sociais, ao contrário dos EUA, o que pode se revelar um cenário ainda mais desafiador, já que o crescimento do “social” se deu em paralelo com o crescimento do estado penal.

Assim como já mostraram outros levantamentos e pesquisas, no Paraná os crimes com grave ameaça violência à pessoa, que em tese deveriam ser os únicos a levar diretamente à privação de liberdade³¹, não são a maioria entre os adolescentes privados de liberdade. O homicídio e o latrocínio representam apenas entre 20 e 25% dos jovens nos Censos.

TABELA 4 - MOTIVOS PARA A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Roubo	33,50%	35,29%	37,86%	37,52%	39,48%	31,38%	36,12%
Tráfico de Drogas	13,13%	8,74%	9,13%	6,18%	8,99%	14,44%	10,77%
Furto	5,98%	7,70%	6,37%	7,04%	7,45%	8,95%	7,28%
Roubo com Morte	6,53%	6,22%	6,89%	5,70%	7,10%	4,00%	4,25%
Homicídio	13,05%	14,26%	15,58%	20,64%	24,50%	19,57%	13,35%
Porte de Arma	2,44%	2,96%	2,84%	4,73%	3,01%	2,40%	2,88%

FONTE: Relatório de Gestão SECJ 2003-2010 (2010)

³¹ Segundo o artigo 122: A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

A maior causa de privação de liberdade ainda é o roubo, um crime contra o patrimônio e não contra a vida. A própria antiga Secretaria da Criança e da Juventude (SECJ)³² reconhecia no documento que havia internações indevidas, ocasionadas pela inexistência de locais para tratamento de dependência química; pela aplicação de pena de privação de liberdade para jovens com problemas relacionados à saúde mental, pela inexistência de políticas básicas na área da saúde e pela banalização das medidas em meio fechado e inexistência das em meio aberto. Há que se considerar ainda a possibilidade de os adolescentes assumirem crimes no lugar de adultos em função da menor punição, embora não hajam dados estatísticos seguros sobre essa temática.

Outros dados da antiga SECJ ajudam a traçar o perfil do jovem em *conflito com a lei* no estado. 92% são adolescentes do sexo masculino, 76% tinham abandonado o ensino fundamental e metade não estava trabalhando quando cometeu o crime. Em relação ao uso de drogas, 88% já tinham provado, sendo 50,5% maconha e 16,22% também crack.

A partir disso, podemos inferir que a privação de liberdade para adolescentes no Brasil é, *a priori*, diferente da privação para adultos. Eles têm direito a um espaço diferenciado, que, segundo as regras do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), deve ter número reduzido de adolescentes e alguns parâmetros específicos de gestão e arquitetura, além de um Plano Individual de Atendimento (PIA). Isso ocorre porque, como preconiza o ECA (1990), os adolescentes estão em fase peculiar de desenvolvimento e, por isso, seriam dignitários de um sistema de privação de liberdade diferenciado. No entanto, é notório o conflito entre o paradigma *repressor* e o paradigma *recuperador* ou *pedagógico*. Mesmo com um suposto modelo diferenciado de atendimento, as unidades ainda têm grades, muros, entrada e saída controladas, regras rígidas de comportamento, etc.

4.4 A SOCIOEDUCAÇÃO PARANAENSE

³² No capítulo 5 será discutido o processo de passagem da Secretaria da Criança e da Juventude à Secretaria da Família e do Desenvolvimento Social.

Atualmente o Paraná tem 18 centros de socioeducação em 15 municípios. O 19º está sendo construído em São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Entre 2003 e 2010 o número de vagas passou de 520 para 1.150. Em 2003 havia apenas 3 centros de socioeducação no estado, em Curitiba, Piraquara e Foz do Iguaçu. A partir de 2004, a então SECJ elaborou um plano para cumprir a orientação da legislação federal no que diz respeito à proximidade da família e comunidade no cumprimento da medida privativa de liberdade.

TABELA 5 - ORÇAMENTO SECRETARIA DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE (ATUAL SECRETARIA DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL)

ANO	ORÇAMENTO PROGRAMADO	ORÇAMENTO EXECUTADO
2003	32.415	26.079
2004	40.780	33.625
2005	73.091	52.584
2006	87.903	84.760
2007	70.995	67.367
2008	78.257	72.359
2009	97.533	87.415
2010	95.382	78.361
TOTAL	576.356	502.550

FONTE: Relatório de Gestão SECJ 2003-2010 (2010)

A tabela 4 mostra o orçamento entre os anos de 2003 e 2010, com um crescimento de 194%. Nos anos de 2011 e 2012 o relatório de gestão, agora produzido pela nova secretaria, não informa o valor total do orçamento e é mais escasso em informações. O relatório de 2012 não chega nem mesmo a mencionar a coordenação de socioeducação e quais as ações realizadas no período.

O próprio relatório mostra o número de mortes ocorridas nas unidades de socioeducação no período abrangido pelo documento.

TABELA 6 - MORTES OCORRIDAS

Ano	Local	Consequências
2004	Cense São Francisco	Sete adolescentes mortos
2004	Cense Foz do Iguaçu	Um adolescente morto
2005	Cense São Francisco	Um adolescente morto
2005	Cense Foz do Iguaçu	Um adolescente morto e educadores sociais feitos reféns
2005	Cense Londrina I	Um adolescente morto
2006	Cense Pato Branco	Suicídio
2009	Cense Cascavel II	Suicídio
2010	Cense Foz do Iguaçu	Um adolescente morto

FONTE: Relatório de Gestão SECJ 2003-2010 (2010)

Como se pode observar, com a reestruturação proposta pela SECJ a partir de 2004, gradativamente o número de mortes foi caindo. O documento detalha também o número de rebeliões e fugas, e o mesmo movimento de queda é demonstrado. Após a transformação da SECJ em SEDS uma nova sequência de mortes ocorreu no sistema, dessa vez apenas divulgadas pela imprensa³³ e não mais pela própria Secretaria. Entre maio e setembro de 2011 foram 5 mortes, supostamente dois suicídios, dois homicídios e uma morte por overdose.³⁴

As novas unidades construídas no estado seguem as determinações do Sinase e têm um número menor vagas, bem como espaços para convivência que não existiam nas antigas unidades.

FIGURA 1 - PROJETO ARQUITETÔNICO DAS UNIDADES EM CASCAVEL, MARINGÁ, PONTA GROSSA E LARANJEIRAS DO SUL

³³ GAZETA DO POVO. **Esquecidos pelo estado**. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/pazsemvozemedo/conteudo.phtml?id=1172294&tit=Esquecidos-pelo-Estado>> Acesso em 28 abr. 2013.

³⁴ Lembramos que sempre há possibilidade de uso político desses dados para favorecer ou não determinado governo.



FONTE: Relatório de Gestão SECJ 2003-2010 (2010)

Ao analisarmos o discurso contido no relatório produzido pela SECJ, podemos observar que no plano das *operações práticas* havia uma necessidade de se aumentar o número de vagas porque em função da falta delas havia superlotação e adolescentes em delegacias. A falta de vagas gerava um problema *prático*, que eram rebeliões e homicídios e, como consequência, críticas de setores da sociedade. Entretanto, esse discurso não enfoca a necessidade de se questionar o porquê houve uma maior demanda por novas vagas e nem se a privação de liberdade era realmente a *solução*. Como foi mostrado anteriormente, o número de adolescentes em internação passou de 424 em 2003 para 1.710 em 2009 e o número de internações provisórias saltou de 1.164 para 3.119. Ou seja, mais uma vez a política pública foca no plano individual e não discute questões como o acesso à justiça e desigualdade social (por que afinal o judiciário estava demandando novas vagas e quem eram esses novos *adolescentes em conflito com a lei* e suas famílias?), que parecem não estar nesse âmbito primeiro de *diagnóstico e soluções práticas*.

Isso nos é demonstrado quando o documento fala sobre as atividades desenvolvidas nos Censes. A primeira é o “teatro de arena” que foi criado no

novo projeto arquitetônico. Diz o documento: “A arte é fonte inspiradora da humanidade, da sensibilidade, da expressão e compreensão dos sentimentos e emoções, da autoestima, do encontro com as motivações mais profundas do ser e do querer ser.” (p. 47). Em outro trecho, agora falando sobre a espiritualidade, o documento fala: “A espiritualidade busca do sentido da vida a prática do respeito humano e a responsabilidade com o futuro do meio ambiente e da humanidade. Nesse sentido, o espaço ecumênico permite momentos de reflexão individual e coletiva com a alteridade.” (p.51). Por fim, há a seguinte passagem: “O atendimento à saúde física e mental, além do direito universal de preservação da vida, é um caminho para o autoconhecimento e reconhecimento pessoal e social. O espaço de atendimento permite a incorporação de hábitos saudáveis de vida e de superação de comportamentos antissociais ou da identidade infrator forjada na trajetória do conflito com a lei.” (p.54).

O crime do adolescente em *conflito com a lei* aparece então como algo exclusivo do plano individual e cuja solução imediata é a privação de liberdade para que ele tenha acesso à cultura – e assim compreenda seus sentimentos e emoções, as motivações do ser –, à espiritualidade – para que encontre o sentido da vida –, e ao atendimento físico e mental – a fim de superar o comportamento antissocial e sua identidade de infrator. Assim, o Cense aparece como uma instância que vai resolver o problema individual do adolescente e sua “identidade criminosa” com cultura, esporte, espiritualidade e atendimento físico espiritual. Isso nos leva a uma conclusão lógica: para os operadores dessa política pública são justamente essas as causas da criminalidade entre esses jovens. Para ilustrar essa mudança quase metafísica que a instituição de privação de liberdade consegue operar nesses jovens, há uma série de fotografias ilustrativas, como jovens cuidando de animais, trabalhando algo relacionado à construção civil, lendo, dando um abraço em um educador ou brincando.

FIGURA 2 - FOTOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS CENSES



FONTE: Relatório de Gestão SECJ 2003-2010 (2010)

Tal discurso parece nos aproximar das discussões foucaultianas sobre a “evolução” da punição e a emergência e centralidade da prisão, que deslocou o foco do suplício do corpo para a alma e para a formação de corpos dóceis. Diz o autor (1977, p.18):

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos — daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou — é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Mably formulou o princípio decisivo: Que o castigo se assim possa exprimir, fira mais a alma do que o corpo.

Fica claro, como Foucault demonstra, que se punem as “paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos do meio ambiente e da hereditariedade” (p.19).

5 O CAMPO

Empreender a tarefa de realizar uma pesquisa de campo em um centro de socioeducação não é algo fácil. Nesse trabalho, como já foi dito anteriormente, optamos por chamar o local onde a pesquisa foi realizada de *Cense* apenas, a fim de facilitar a leitura e impedir a possibilidade de identificação do mesmo.

A primeira dificuldade nos foi imposta já no acesso primeiro a esse espaço. Como os Censes são um ambiente fechado para o restante da sociedade, já se esperava que a entrada fosse difícil, mas com a justificativa de *resguardar* os adolescentes, o ECA é usado como uma forma de proteção que dificulta pesquisas nessa área³⁵. Encontramos um cenário em que a Secretaria da Família e Desenvolvimento Social (SEDS) passava por um período conturbado após ter mudado de nome (antes era Secretaria de Estado da Criança e a da Juventude - SECJ) e uma lista de pré-requisitos para desenvolver o estudo.

O primeiro contato com a Secretaria da Família e Desenvolvimento Social (SEDS) foi realizado em abril de 2012. A referida pasta vinha de um período turbulento em relação à socioeducação. Com a mudança na gestão após a eleição de Beto Richa (PSDB), a primeira-dama Fernanda Richa assumiu a então Secretaria de Estado da Criança e a da Juventude (SECJ), criada pelo ex-governador Roberto Requião. Entre parte dos integrantes do *sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes*³⁶ a pasta era uma referência por ter dedicação exclusiva a esse público e também por incluir a juventude. Mas no início de 2011 a nova secretária optou por modificar o nome

³⁵ Principalmente por meio do artigo 143, que diz “é vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.” O parágrafo único acrescenta “qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome.”

³⁶ A Secretaria de Direitos Humanos tem a seguinte definição: “O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.” Ou seja, fazem parte deste “sistema” os governos, conselhos tutelares, ministério público, ONGs, etc. SEDH. **Sistema de Garantia de Direitos.** Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>> Acesso em 08 abr. 2013.

da pasta e tentou inserir os adolescentes sob a chancela da Secretaria de Justiça (SEJU), responsável pelo sistema prisional adulto no estado.

A opção de Fernanda Richa gerou protestos de integrantes do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente³⁷ (Cedeca) e membros do Ministério Público³⁸, como é possível observar nas atas das reuniões do conselho de abril, maio e junho de 2011³⁹. No final do debate, o nome da secretaria mudou, mas os adolescentes em *conflito com a lei* permaneceram na SEDS e não foram realocados para a SEJU.

5.1 PERCALÇOS BUROCRÁTICOS

Portanto, é nesse contexto pós-conflito que ocorreu nosso primeiro contato com a secretaria. Conversamos com uma das pessoas responsáveis pela socioeducação no estado, que nos pediu o envio de um email para encaminhar o passo-a-passo. Protocolamos na secretaria também uma cópia do projeto de pesquisa aprovado na seleção de mestrado. Entre a documentação enviada pela SEDS há a exigência de aprovação no Comitê de Ética da universidade, parecer do diretor do Cense e um “Termo de Compromisso de Pesquisa”.

O termo de Consentimento Livre e Esclarecido é fornecido pelo Comitê de Ética da universidade após a aprovação do projeto de pesquisa no mesmo. Para dar início ao processo é necessário entregar ao comitê 13 declarações, como declaração de ciência e termo de confidencialidade. (Ver anexo). Além disso, é preciso preencher um cadastro em uma plataforma do Ministério da

³⁷ A SEDS tem a seguinte definição: “O Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná - Cedca/PR é um órgão de natureza estatal especial, com instância pública essencialmente colegiada, compondo-se de forma paritária com representantes governamentais e não governamentais. O Conselho reúne-se mensalmente para formular, deliberar e controlar ações referentes à criança e ao adolescente em todos os níveis, segundo leis federais, estaduais e municipais, em reuniões abertas à comunidade.” SEDS. **Apresentação.**

Disponível em: <http://www.cedca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> Acesso em 08 abr. 2013.

³⁸ GAZETA DO POVO. **A mais dura das medidas.** 2011. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/conteudo.phtml?id=1127495&tit=A-mais-dura-das-medidas> Acesso em 08 abr. 2013.

³⁹ CEDECA. **Reuniões 2011.** Disponível em: <http://www.cedca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=202> Acesso em 08 abr. 2013.

Saúde, a “Plataforma Brasil”.⁴⁰ A referida plataforma tem uma lógica voltada para pesquisas na área de saúde. Após a realização do cadastro inicial, é requisitado o fornecimento de algumas informações, mas para a escolha da área temática não havia nenhuma opção relacionada à área de humanas.

QUADRO 1 - ÁREAS TEMÁTICAS PLATAFORMA BRASIL

Área Temática Especial (indique todas as áreas temáticas do projeto, se aplicável):

- ☐ Área 1. Genética Humana. ⓘ
- ☐ Área 2. Reprodução Humana. ⓘ
- ☐ Área 3. Fármacos, medicamentos, vacinas e testes diagnósticos novos (fases I, II e III) ou não registrados no país (ainda que fase IV), ou quando a pesquisa for referente a seu uso com modalidades, indicações, doses ou vias de administração diferentes daquelas estabelecidas, incluindo seu emprego em combinações.
- ☐ Área 4. Equipamentos, insumos e dispositivos para saúde novos, ou não registrados no país.
- ☐ Área 5. Novos procedimentos ainda não consagrados na literatura.
- ☐ Área 6. Indígenas.
- ☐ Área 7. Biossegurança.
- ☐ Área 8. Pesquisa com cooperação estrangeira.

FONTE: Ministério da Saúde (2012)

Outros campos mais diretamente ligados à saúde são a discussão sobre os riscos e benefícios da pesquisa e desfechos primário e secundário (O desfecho está relacionado ao resultado alcançado após um tratamento médico. O desfecho secundário seria um resultado de menos importância). Em outro trecho, o pesquisador precisa se declarar ciente de que “nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do paciente ou do agente pagador de sua assistência, devendo o patrocinador da pesquisa cobrir tais despesas.”

Havia também a questão dos prazos, já que é sabido que no mestrado temos apenas 24 meses para concluir a pesquisa e a UFPR passou pela maior greve de sua história em 2012. Portanto, optamos, em conjunto com o orientador, por não submeter nosso projeto de pesquisa do Comitê de Ética da UFPR pelos seguintes motivos: 1. A consideração de que a apreciação dos professores do próprio departamento de Sociologia para ingresso no mestrado já é, em si mesma, um filtro de *qualidade e ética*; 2. Face a lógica

⁴⁰ MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Plataforma Brasil**. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>> Acesso em 08 abr. 2013.

eminentemente voltada à área de saúde da Plataforma Brasil; e, por fim, 3. a greve da UFPR – que poderia impor barreiras aos prazos da Capes.

Da mesma forma, optamos por uma entrada alternativa no Cense, que nos desse mais liberdade para fazer a pesquisa sem cair nas condicionalidades das exigências oficiais. Isso por que logo no primeiro contato com o secretário, uma assessora técnica, da área da Psicologia, nos questionou sobre o porquê usávamos o termo “rotinas punitivas” no projeto. Entre as exigências, seria preciso também demonstrar “a **relevância social** da pesquisa”, os “**fundamentos teóricos éticos** que sustentam o tipo de pesquisa a ser realizado”, “o modo como a instituição poderá se apropriar do resultado para qualificar **ainda mais** o desenvolvimento do trabalho com os adolescentes” e o explicitar o “**interesse** do pesquisador”. (Os grifos são nossos).

5.2 ENTRADA NO CAMPO

Face ao que foi exposto acima, partimos para o “campo possível”. Como já tinha familiaridade com a área da infância por ter sido voluntária em uma instituição que acolhe crianças em situação de rua, por ter trabalhado em uma ONG que atuou em Censes e por ter sido jornalista também cobrindo essas temáticas, já conhecia algumas pessoas do campo. Não posso dizer que tinha familiaridade com o ambiente da privação de liberdade, porque meu contato anterior com esse local foi de apenas algumas visitas esparsas. Entretanto, o Cense não era algo desconhecido por mim, principalmente pela proximidade com os adolescentes em *situação de rua*, que relatavam as próprias experiências ou as de parentes e conhecidos nesses espaços.

Sendo assim, busquei o contato de um conhecido em um centro de socioeducação localizado em uma cidade de médio porte no Paraná, que não será identificada aqui pelas razões já explicitadas. Expliquei o que era meu projeto de pesquisa e quais perguntas seriam feitas aos adolescentes. **João (e)**⁴¹ conversou com o diretor da unidade, **Luís (dir)**, e fui autorizada a realizar

⁴¹ Usaremos a indicação “e” entre parênteses (e) para se referir à palavra educador e “dir” entre parênteses (dir) quando nos referirmos ao diretor. Tal uso é destinado a facilitar a compreensão de quem é quem. Optamos também por não diferenciar os educadores da equipe técnica, a não ser quando fortemente necessário para a compreensão do contexto e falas, a fim de não possibilitar a identificação dos entrevistados e manter o anonimato.

entrevistas com sete adolescentes que se encaixavam no perfil que eu havia selecionado previamente: ter mais de 16 anos e estar próximo de sair do Cense. **Luís (dir)** havia acabado de assumir a unidade, não tinha prévia experiência no sistema socioeducativo em meio fechado e mostrava-se entusiasmado com as mudanças que poderia fazer.

As entrevistas foram realizadas em uma data sugerida por **João (e)**, e ocorreram, por coincidência, na mesma semana em que os servidores haviam iniciado uma paralisação. **João (e)** disse que isso não seria um problema porque os educadores estavam mantendo as escalas e faziam apenas uma manifestação em frente à unidade. Para o nosso trabalho isso foi positivo por ser um momento de tensão chave para os educadores da unidade, um momento que compôs um verdadeiro retrato sociológico do Cense.

Apesar de estarem na unidade, os *educadores* não fizeram durante a paralisação suas tarefas rotineiras, que basicamente consistem em assistir e auxiliar a entrada e saída dos adolescentes dos alojamentos, salvo alguns poucos que realizam *oficinas*. Havia também no ar uma quase imperceptível rejeição ao novo diretor, que veio com ideias novas, focadas principalmente em deixar os adolescentes fora dos alojamentos durante a maior parte do dia. Apesar da falta de estrutura para oferecer novas atividades - em função da carência de pessoal, espaço físico e capacitação – os adolescentes passaram a ter aulas de violão, golfe e tênis.

Uma das reivindicações da paralisação era justamente a contratação de novos funcionários, seguro de vida, plano de carreira e reposição salarial. Para os grevistas, a situação estava “muito ruim”, mas para parte da direção os educadores tinham uma boa remuneração e perspectivas com o novo governo, que anunciara uma reforma em várias unidades. Ao final da greve, que durou menos de uma semana, o diretor se orgulhava de ter sido uma das únicas unidades onde não houve princípio de rebelião entre os adolescentes durante a greve. Em algumas cidades, os internos fizeram protestos por não terem recebido a visita de familiares.

Da mesma forma, quando nos referirmos a um adolescente que não foi entrevistado, mas cuja fala vem da observação durante o voluntariado, usaremos o nome fictício seguido de um asterisco: Patrício*, por exemplo.

Um dos conflitos gerados nesses dias foi a decisão do diretor de retirar os adolescentes dos alojamentos em grupo para jogar futebol no final de semana. Essa é uma das atividades mais esperadas pelos jovens, mas como os educadores estavam paralisados, não ficavam na área de segurança e não realizavam a tarefa de retirar e revistar os jovens. Os educadores diziam que o novo diretor havia sido irresponsável e que poderia ter ocorrido um problema mais grave, já que ele ficou sozinho no pátio com os garotos.

Outra mudança implantada pelo diretor foi a decoração da sala de TV, antes um espaço com apenas bancos e TV. **Luís (dir)** colocou sofás, tapetes e cortinas e ampliou o tempo dos garotos lá. Eles podem assistir a filmes, mas não veem mais o noticiário local para não saber de crimes próximos de suas moradias. Antes de ser “promovido” para chefiar uma unidade, **Luís (dir)**, tinha implementado uma grade em que os adolescentes passavam boa parte do dia – mais ou menos entre 8h e 17h - fora do alojamento, alternando aulas na educação formal, obrigatória e que ocupa o maior tempo, com atividades como as oficinas de golf e violão e atendimento técnico. **Luís (dir)**, também estabeleceu que o aniversário de todos os jovens seria comemorado com um bolo.

Após a realização das entrevistas, tive a oportunidade de realizar uma atividade de voluntariado no Cense relacionada à comunicação durante os meses de janeiro e fevereiro. Apesar de não fornecer dados *estritos* para essa pesquisa, a vivência foi de extrema importância por me permitir participar de parte do cotidiano da instituição. Um evento em particular mostra essa importância. Em geral, os visitantes não são levados à área de segurança e não conhecem os *alojamentos*. Isso ocorre por diversos motivos, mas talvez o principal deles seja a manutenção da ordem e da segurança - o que, aliás, como se verá adiante, norteia toda a lógica de funcionamento da instituição. Em um de nossos últimos dias lá, entrou em funcionamento de um equipamento de lazer, o que deixou os adolescentes particularmente entusiasmados.

Após a *comemoração* coletiva, **Jean (e)**, um educador engajado em oferecer atividades diferentes e que estava à frente desse projeto, nos convidou para conhecer os alojamentos. Aproveitando o clima festivo, ele disse que essa seria uma boa oportunidade e que os outros educadores não

poderiam se “contrapor”. Passamos então na frente de cada alojamento cumprimentando e conversando com os adolescentes, que permaneceram trancados. Eles ficam alegres com a presença de pessoas nas “alas” e chamam os passantes para conversar, esforçando-se para conseguir atenção. Segundo Goffman (1995) entramos na região de fundo, nos bastidores, onde somente os atores frequentam.

Como os segredos vitais de um espetáculo são visíveis nos bastidores, e como os atores se comportam liberando-se de seus personagens enquanto estão lá, é natural esperar que a passagem da região da fachada para a dos fundos seja conservada fechada aos membros do público ou que toda a região de fundo se mantenha escondida deles. (GOFFMAN, 1995, p.107).

Em outro momento, acompanhava outro grupo de voluntários que teve sua ida aos alojamentos negada, com a justificativa de que eu e o grupo anterior havíamos demorado em *conseguir* ir até lá. A ida aos alojamentos foi uma espécie de *rito de passagem*, que nos mostrou que - à medida do possível, é claro - éramos de *dentro*.

5.2.1 Uma mulher na *prisão*

Talvez o maior obstáculo para realizar o trabalho de campo tenha sido minha condição de mulher em um ambiente *masculino*. A lógica de operação do Cense tem uma divisão muito clara de papéis sexuais considerados como típicos do feminino e masculino. Às mulheres cabe a realização de tarefas tidas como femininas, focados no cuidar, como a cozinha, limpeza e costura. No Cense, as educadoras mulheres não passam para a área de segurança a não ser que haja um propósito claro para isso. Elas ficam restritas à área administrativa da unidade e não participam das tarefas operacionais do dia a dia, como revistas, abertura dos alojamentos, distribuição dos alimentos, etc. No geral, realizam apenas oficinas com hora para começar e terminar. Todas as mulheres, inclusive nós, usam um jaleco branco que cobre os quadris. Entre os homens há alguns que apenas usam um colete azul com a inscrição “educador social”, mas a peça não é *obrigatória*.

Apesar de esperar que os papéis de gênero fossem reiterados e normativos entre os adolescentes, pudemos observar, em alguns momentos,

atitudes *discriminatórias* por parte dos próprios educadores. Sempre me foi avisado por eles para “cuidar” com os adolescentes, em função da falta de contato deles com mulheres. Para ilustrar essa situação, um educador me contou sobre o caso de uma educadora, que teria tido uma conduta inapropriada com os adolescentes. A educadora era relativamente jovem e bonita e um interno “se apaixonou” por ela e passou a gritar o seu nome durante todo o dia. Segundo o educador que me contou a história, o rapaz teve de ser transferido, mas ele não o culpava, porque o jeito da educadora não era apropriado. Em outro caso, uma professora disse que um adolescente estava se masturbando na sala de aula, embora o jovem afirme que não.

Esse ambiente em que as mulheres em geral estão deslocadas afetou minha própria entrada e permanência lá. Entre as recomendações que me foram dadas para realizar as primeiras entrevistas estavam não usar “nada sensual”, e caso eu preferisse poderia usar “um jaleco que cubra os quadris”. Além disso, não poderia usar salto - porque em caso de emergência eu precisava ter “sapatos confiáveis e seguros” – tampouco brincos grandes, correntes e celular. Apesar disso, como era conhecida de algumas pessoas, nunca precisei passar por nenhuma revista ou algo semelhante. Mas talvez a principal recomendação seja não falar sobre a vida pessoal. É indicado que quando os adolescentes perguntem sobre a vida particular a pessoa mude de assunto, fale algo por cima e desconverse.

Um dos meninos selecionados para nossa entrevista havia cometido um crime sexual e outro que tinha supostos problemas relacionados à saúde mental. Os educadores fizeram comentários como “quero ver ela falar com esse daqui”, e “olha aquele lá”. Olhando o Cense como um microcosmo da sociedade, podemos dizer que o processo de construção da masculinidade dos jovens, que tem associação com a violência e separação clara de papéis femininos e masculinos, ocorre em uma via de mão-dupla entre os próprios adolescentes e os educadores, que ajudam a (re) construir e definir esse processo.

Outras situações ilustram a *masculinidade* na instituição. Há um grupo de religiosos que realiza cultos semanais na unidade e uma das pastoras é também uma mulher relativamente jovem e bonita. Ela faz atendimentos *espirituais* individuais com os adolescentes e alguns educadores comentavam

que ela tinha um passado *duvidoso* e que era estranho ela ficar em uma sala sozinha com os jovens por vários minutos. Em outra situação, eu e mais duas mulheres pegamos carona com um educador. No dia seguinte, os adolescentes brincavam com **Jean (e)** que as mulheres estavam-no disputando. Como os carros ficam na parte da frente do Cense, onde os jovens não conseguem enxergar, concluímos que algum educador havia espalhado a fofoca entre os internos. Os educadores também questionavam a todo o momento se **Jean (e)** estava namorando outra voluntária. Esses processos são aquilo que Elias (2000) chama de *blame gossips*, ou fofocas depreciativas. Segundo o autor, a fofoca “reforçava a comunhão dos virtuosos. A censura grupal imposta aos que infringiam as regras tinha uma vigorosa função integradora.” (2000, p.124).

Durante a realização das atividades de comunicação, em apenas um dia houve problema de mau comportamento e a oficina, que era contratada temporária, encerrou a aula mais cedo. Enquanto aguardávamos na frente da unidade uma carona, um educador veio conversar conosco e disse que nós tínhamos de nos dar o respeito, que os adolescentes chamavam nossos nomes e mexiam com a gente quando nos viam. Outro educador disse rindo em outro momento que os adolescentes faziam uma festa quando nos viam.

Em parte esse comportamento ocorre, pois a presença feminina, por ser rara, causa realmente *alvoroço* entre os jovens e tira o ambiente da rotineira tranquilidade. Por outro lado, não podemos ignorar que esses comportamentos fazem parte da construção da masculinidade tanto de adolescentes quanto de educadores. Nascimento (2009, p.182) observou, ao estudar a homofobia na socioeducação, a:

Construção social das masculinidades pautadas pelo binário homem/mulher, e fuga de tudo que remete às características femininas. O ser homem é referenciado por características ligadas à reprodução de práticas de violência e envolvimento com a criminalidade, e ao modelo do homem rude, grosseiro e descompromissado;

5.3 OS ENTREVISTADOS

Neste subcapítulo faremos uma breve exposição de nossos entrevistados no Cense para apresentá-los ao leitor. Conforme já explicamos, o voluntariado foi realizado seis meses após as entrevistas e não conseguimos acompanhar o cotidiano dos entrevistados, nem verificar como eles se comportavam nas interações cotidianas, pois tínhamos solicitado conversar com aqueles que estavam próximos do desligamento – o que ocorreu nos meses seguintes as entrevistas. Suas histórias foram então reconstruídas a partir de suas próprias falas e informações coletadas com educadores. Não foi possível também consultar informações documentais da unidade sobre eles. Apenas um entrevistado, **Luciano**, ainda estava no Cense quando iniciamos o voluntariado.

Talvez por não poderem falar sobre o *ato infracional* e nem nada ligado à criminalidade, as entrevistas tenham sido uma espécie de catarse. Apesar de terem sido escolhidos dentro de um recorte selecionado por nós - mas apontados pela direção da unidade - eles se mostraram bem à vontade para falar, à exceção de um entrevistado que apenas respondeu brevemente às questões. É claro que isso à luz da discussão já realizada previamente sobre a questão do *papel de regenerado*, entretanto salientamos que para Goffman a representação de papéis não é uma mentira.

QUADRO 2 - ENTREVISTADOS NO CENSE

Nome do entrevistado	Idade	Série	Ato infracional	Tempo de privação	Reincidente
Luciano	16	n/i	Furto	3 anos	s
Fábio	19	5ª	Homicídio	1 ano e 4 meses	s
Helton	16	EJA	Roubo	1 ano e 6 meses	s
Marcelo	18	Ensino Médio	Duplo homicídio e tentativa de homicídio	2 anos	s
Werner M	16	Ensino Médio	Roubo	1 ano e 6 meses	s

Wesley R	19	Ensino Médio	Duplo latrocínio	1 ano e 1 mês	s
Ronan	20	EJA	Não quis falar (crime sexual)	2 anos e 3 meses	s

FONTE: Autores

Luciano foi para nós o caso mais emblemático encontrado no Cense. Ele foi abandonado pela mãe biológica quando tinha seis meses e passou a viver com duas pessoas que ele chamava de padrasto e madrasta. Segundo Luciano “eu não gostava, eles não gostavam de mim, eu não gostava deles.” O garoto começou a usar drogas ainda criança e roubava para sustentar o *vício*, motivo pelo qual frequentemente apanhava. Uma vez apanhou com barra de ferro porque o padrasto ficou com ciúme da madrasta. Depois ficamos sabendo que ele teria sido abusado sexualmente pelo tal padrasto. Aos 8 anos foi então morar na rua de uma pequena cidade com pouco mais de 10 mil habitantes próxima a uma de médio porte. Ele dormia em uma gruta e conta que o pessoal da igreja o ajudava, assim como funcionários do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), onde ele tomava banho. Ele viveu dessa forma até os 14 anos, quando foi privado de liberdade por repetidos furtos a uma lanchonete. Ao todo ele teve 24 *passagens*.

Sobre a vida no Cense, **Luciano** disse que “aqui é legal, às vezes, é legal aqui, tem festas, tem jogos na quadra, tem ping pong, aqui é divertido.” Ele era o menino com maior tempo de privação de liberdade, mas não era respeitado por ser um *tiriça*⁴². A explicação era de que tinha passado muito tempo na rua e não gostava de manter o alojamento organizado e jogava restos de comida no chão, motivo pelo qual passou parte do tempo na contenção, já que os outros não queriam ficar com ele, “sou ladrão, mas sou limpinho”, diziam. O educador **Jean** (e) nos contou que ele nunca dorme no colchão, faz um ninho com o lençol e cobertores no chão, a forma como dormia na rua. Lucas tomava medicação para tratamento psiquiátrico e por isso,

⁴² A palavra *tiriça* tem vários significados, todos relacionados a atributos morais negativos. Nesse caso, Luciano era chamado de *tiriça* em função de seus *baixos padrões* de higiene e organização do alojamento. Há também significados relacionados à feiura, doenças de pele e, para mulheres, à grande variedade de parceiros sexuais (por exemplo, essa menina é uma *tiriça*).

segundo **Jean** (e), chegava a lembrar um paciente de uma instituição psiquiátrica. O *educador* disse:

Se eu falar pra ele que ele ganhou na mega-sena, que ele vai ser liberado, que a mãe dele morreu, ou que vai acabar o mundo, a expressão é sempre a mesma, né, aquele sorriso meio flácido no rosto, aquele olhar vidrado por causa da medicação.

Jean (e) começou a fazer um trabalho de lógica com **Luciano** usando o Google Maps e disse que “de louco ele não tinha nada”. Apesar disso, o jovem constantemente foi considerado problemático pela equipe e tinha *percas*⁴³ de forma recorrente. Perguntado sobre o pior dia que havia passado lá, ele nos contou que foi quando ficou parte do dia algemado por ter brigado com um educador. Todos os adolescentes usavam uma colher com todo o cabo, mas a dele tinha um tamanho muito pequeno de cabo, só o suficiente para segurar, porque ele fazia *estoque*⁴⁴, o que já tinha feito com a escova de dente para cortar o dedo e espirrar o sangue pelo corredor. “O guri tá falando, me veja, né, me enxergue”, segundo **Jean** (e).

Eu peguei contenção. Tô lá até hoje. Não, não to mais na contenção. Só to lá. Porque eles não deixam mais voltar pra galeria. Vou falar indireto, vou dá indireto. Tem um estuprador lá e tem mais de um cagueta. Porque os educador não quer deixar eu voltar mais pra galeria porque eu sou muito briguento, eu brigo com os piá do alojamento, por pouca coisa eu já brigo. Luciano, 16 anos.

João (e) nos disse que quando era solicitado a dar uma opinião sobre Luciano dizia que “ele precisa de pai e mãe”. Nos bastidores da unidade, comentava-se que ele ainda não havia sido liberado por que não tinha para aonde ir. “Como vamos largar o menino na rua e dizer você pode ir”, diziam. A equipe conseguiu encontrar um homem que seria o pai biológico de **Luciano**. Ele disse que não sabia que tinha um filho e passou a visitar o menino regularmente, com quem lutava Kung Fu e falava sobre a vida lá fora. Ambos

⁴³ São as punições que os adolescentes podem receber no Cense caso descumpram alguma regra. Tem uma gradação que vai desde a impossibilidade de participar de atividades fora do alojamento até ir para a contenção e ficar isolado dos demais.

⁴⁴ Arma improvisada.

esperavam o resultado de DNA para confirmar a paternidade. A solução paliativa encontrada pela equipe nesse período foi encontrar uma vaga em uma instituição de acolhimento da cidade. No dia da *desinternação* de **Luciano** estávamos na unidade e ele não tinha ninguém esperando lá fora. Um educador levou-o de carro até a instituição de acolhimento. As únicas coisas que tinha eram uma pasta com seus documentos e uma sacola azul com seus pertences pessoais.

Fábio tinha 19 anos quando o entrevistamos e havia sido transferido de outro Cense em função de briga com colegas. Estava privado de liberdade há um ano e quatro meses e já tinha *passagem*, havia ficado detido por 45 dias em uma delegacia por furto e desta vez havia *caído* por homicídio. Ele passou a infância em um bairro pobre, com pais separados – a mãe auxiliar de limpeza e o pai mecânico - e morou parte do tempo com cada um. Na passagem da infância para a adolescência começou a entrar no “embalo das arte”, fumando maconha, até entrar no “embalo do crime”. Os dois irmãos mais velhos (23 e 24 ou 25 anos) também são *envolvidos* e vendiam drogas. Um caiu por 157 e outro por *receptação*⁴⁵, mas somente o primeiro ficou preso, por um ano e dois meses, e já era reincidente. Sua sociabilidade no crime começou junto com os amigos que conhecia *de pivete*, com uso de maconha e vontade ir *pro som*, o que motivou seu primeiro roubo, aos 13 anos, no qual já foi pego, mas aí já foi “aprendendo mais esse negócio todo sobre o crime.” No total já contabilizava cinco *passagens*, em três das quais cumpriu 45 dias de internação provisória.

Ah! Isso daí foi por causa de homicídio, que eu vendia droga, ai eu dei droga pro cara vender para mim, ai o cara pegou e fumou toda droga, e daí falou que a polícia tinha pegado dele, daí ele mentiu né, daí ele falou para mim que a policia tinha pegado, ai ele deixou quieto, eu falei: não nem precisa pagar, daí descobrir que ele tinha fumado tudo e daí eu falei para ele: corre cara, traz meu dinheiro, daí ele não trouxe, daí passou um mês eu peguei ele lá embaixo peguei na rua. Ah! Caguetagem, a mulher dele caguetou lá, por isso que nós não gosta de cagueta, cagueta, daí ficar preso só por causa de caguetagem, daí ficou 5 meses a homicídio atrás de mim, eu conseguia fugir

⁴⁵ Respectivamente roubo, artigo 157 do Código Penal, e receptação de mercadoria roubada, artigo 180.

todo dia, todo geral fugia, daí dessa ultima vez eles me cataram de madrugada dormindo em casa. Ah! Ficou triste né, eles meteram o pé eu tava dormindo, eles cataram eu já com mandato já. Quem é que é o Fábio ? Sou eu, Tenho um mandato de busca e apreensão, já algemaram, colocaram no camburão e levaram. Ah! Primeiro ele perguntaram que era eu que tinha matado esse negócio, eu falei não, matei, matei por que daí comecei já a inventar uma desculpa, um negócio, matei porque ele queria me matar, mas na verdade se eu não matasse que ele ia me matar né porque eu já tinha prometido eu falei que ia matar se ele não trouxesse meu dinheiro, daí ele me seguiu daí ou era eu ou era ele. Fábio , 19 anos.

Muito falador, **Fábio** foi o adolescente que nos falou sobre as principais regras informais de convivência entre os adolescentes. Apesar de sabê-las, ele veio transferido porque apanhou de um grupo de garotos por ter falado que uma visita era gostosa, segundo me contou um *educador*. De forma geral, a percepção dos dois educadores que entrevistamos sobre **Fábio** era de que ele ainda era uma incógnita, pois era muito fechado, tinha chegado com um comportamento muito violento, mas havia mudado. O grande questionamento era saber se mudou *de verdade* ou apenas tinha introjetado a lógica de funcionamento da unidade. E de fato ele parecia ter o discurso da mudança muito claro ao dizer que “por causa que eu saindo daqui vou aprender, né? Que vida de crime não deu nada pra mim, só deu cadeia até agora, eu quero sair, quero trabalhar, ficar de boa, dinheiro suado, não quero ganhar dinheiro dos outros, assim, fácil.” Mas deixou escapar que “sabe adolescente? Ele quer tudo na hora, né?”.

Marcelo tem 18 anos e já estava há dois no Cense quando o entrevistamos. Sempre morou com os pais, ele mestre de obra e ela diarista, e irmãos em um bairro pobre de uma cidade de grande porte. Teve uma infância tranquila, gostava de brincar com a irmã, um ano mais nova, e não relatou indicativos de violência familiar. Assim como Fábio , foi na passagem da infância para a adolescência que ele começou a gazeirar aula e se *envolver de embalo*. Ele é apontado pelos educadores como uma liderança negativa na unidade. O educador **João** (e) disse que ele seria solto e que era “uma pena, mas eu tenho medo de quem cair na mão dele.” Marcelo era apontado como

um dos garotos que melhor sabia seguir o *script*, um dos que perguntava “tá, o que vocês querem que eu faça.” **João** (e) contou que ele era um “líder, líder negativo, e mandava as coisas, né? Mas tinha um comportamento excelente, cumpriu tabela, foi embora.” A liderança de **Marcelo** consistia em saber transitar bem entre o mundo dos *educadores* e dos adolescentes. **Jean** (e+c) assim o descreve:

Pela própria como eu diria capacidade de transitar e de flexibilidade de vocabulário, saber quando usar, quando não falar, mas de cobrar também, permitir, né? Digamos, de certa forma, (eu) sabia, mas não tinha como provar que ele tinha um determinado poder sobre os outros adolescentes, né?

Diferentemente de Lucas, **Marcelo** tinha um comportamento obsessivo por limpeza. Chegava a desviar sabão em pó para poder limpar o vaso sanitário. Alguns meninos não queriam dividir a cela com ele porque havia muitas regras de limpeza. **Jean** (e) fala que havia meninos que desviavam álcool gel para tentar beber, mas **Marcelo** se pudesse o faria para limpar o *xis*⁴⁶. Ele dizia que precisava parar com essa mania porque na *cadeia de maior* isso era *mancada grave*. “Talvez a questão da sujeira que tem numa cadeia no presídio, né, seja algo que assuste mais ele do que a própria morte ou a ideia de ficar preso”, disse-nos **Jean** (e).

Um pedido simbólico feito verbalmente a um educador que **Marcelo** manifestou foi o desejo de apagar uma tatuagem feita no sistema socioeducativo com os dizeres “vida loka também ama”, porque ele não queria mais ser *vida loka*. Na ocasião de nossa entrevista, ele já deveria ter sido liberado, já havia *subido* um relatório com pedido de desinternação, mas ele havia brigado com um grupo de meninos para defender o colega de cela, cuja mãe havia sido chamada de assombração. Ele foi apreendido por dois homicídios e uma tentativa. Tudo começou com uma briga entre gangues do bairro onde morava, por isso a família não queria que ele voltasse para lá e o rapaz iria morar em Santa Catarina com o irmão depois de sair do Cense.

Ronan é um rapaz de 20 anos preso por crimes sexuais, mas durante um bom tempo os outros internos não sabiam qual era o seu crime e ele

⁴⁶ A denominação oficial do espaço onde os adolescentes ficam é alojamento, termo usado por educadores e gestores. Entre os adolescentes o local é chamado de cela e mais frequentemente de *xis*.

convivia normalmente com os demais. Segundo **João** (e) alguns educadores que não gostavam do jovem contaram o delito para os demais e ele passou a ficar boa parte do tempo no seguro e às vezes “provocava punição pra ficar protegido.” **João** (e) disse também que “não vou me espantar se ele continuar fazendo isso, não foi feito um trabalho, em cima disso.” **Ronan** foi o entrevistado que mais falou de forma espontânea. Para nós, ele optou por não falar sobre o motivo que o levou ao Cense, mas disse que acabaríamos sabendo. No momento de sua negativa já imaginamos que era algo que se relacionava a crimes sexuais pelo modo *envergonhado* como ele respondeu. Depois conversamos sobre a história dele com o diretor **Luís** e com **Jean** (e) e **João** (e).

Ronan morava com o pai e a mãe em uma região pobre de um bairro de classe média alta de uma grande cidade. Um dos funcionários do Cense havia sido conselheiro tutelar de **Ronan** e falou que certa vez atendeu a um chamado e foi até a casa da família do garoto. Teria encontrado a casa toda em desordem, com muito lixo (o pai recolhia material reciclável) e animais mortos. Ronan ainda era criança (ele não soube precisar a idade) e estava com os irmãos folheando uma pilha de revistas pornográficas que o pai havia recolhido. O pai era usuário de drogas e o jovem nos contou que aprendeu a fumar crack com ele. Aos 9 anos, o pai o teria chamado em um canto e dito que iria ensiná-lo a fumar crack. Aos 10 anos, **Ronan** foi morar na rua e nunca mais voltou a viver com a família, alternando períodos em uma favela e na região central da cidade onde vivia. Ele tem dois irmãos mais velhos, uma é usuário de drogas e o outro está preso.

Sobre Ronan, **João** (e) disse que era “um menino, muito fácil de lidar, muito tranquilo, mas que ele oscila muito entre essa doçura e a agressividade, né, ele é muito impossível e a dependência química é o forte dele, né?” Menos de três meses depois de nossa entrevista, **Ronan** havia saído da unidade e tinha conseguido um emprego em um supermercado. Depois notícias sobre o rapaz chegaram até a unidade mostrando que ele havia *recaído*. Voluntários encontraram-no na rua usando drogas e posteriormente a unidade foi avisada de que ele estava internado em um hospital da região com tuberculose, o que entre alguns educadores virou motivo de piada, já que comentavam entre si esse fato em meio a risadas.

Wesley R tinha 19 anos quando o entrevistamos e estava na unidade há um ano e um mês. Ele morou em cidades pequenas sua vida toda. Vivia com os pais e irmãos e contou com muita vergonha que quando era criança os colegas da escola tiravam sarro dele por sua mãe ser zeladora. Tudo o que fazia de errado era contado imediatamente para a mãe e uma vez ela o agrediu dentro da sala de aula. O jovem repetiu três vezes a 6ª série e só voltou a estudar no Cense. O irmão mais velho, filho da mãe com outro homem, estava preso por tráfico de drogas e *receptação*. Apesar de morar em outra cidade, a mãe sempre o visitava a cada 15 dias. **Wesley R** dizia que tinha começado a fumar maconha tarde, lá pelos 15, 16 anos, porque não gostou muito no começo. Além de maconha, só tinha experimentado 4 ou 5 vezes cocaína. Em geral os educadores o consideravam um garoto tranquilo, que aparentava ter uma *mudança interna*.

Logo que chegou disse que gostaria de trabalhar com *alimento* e fazer um curso. Iniciou um curso à distância pelo Senai e uma pedagoga da unidade conseguiu uma vaga para ele em um curso profissionalizante de panificação em uma ONG, após chegar às 6 da manhã na fila. Lá era um rapaz tímido e não conversava com os demais porque tinha vergonha de contar que estava *preso*, mas também disse não considerar os meninos da unidade seus amigos porque não os conhecia aqui fora, “amigo na cadeia ninguém tem, né?”. **Wesley R** foi apreendido por duplo homicídio de membros de uma gangue rival, que queria vender drogas na mesma rua em que eles atuavam. Ele afirma não ter sido o autor dos disparos e diz que caiu porque foi o responsável por se livrar de uma bolsa das vítimas, o que foi visto por uma testemunha. O adolescente disse que tem sonhos recorrentes com a bolsa e acorda agitado à noite. Ele tinha muito receio de voltar para a cidade natal porque boa parte dos conhecidos não sabia que ele havia sido preso, a família resolveu dizer que o filho havia ido fazer um curso. “Eu menti lá, dá uma vontade de contar que tô preso, mas não conto, que uma hora vão começar a perguntar como é o lugar que eu moro, essas coisas, eu vou me enrolar tudo”, ele nos disse.

Werner M era aparentemente o rapaz com a melhor condição financeira que estudamos. Foi o único que respondeu que no futuro gostaria de fazer uma faculdade, possivelmente de engenharia. O tio era policial militar e a família conseguiu pagar um advogado. Ele morava com os pais, ele gari e pedreiro e

ela dona de casa, e mais dois irmãos mais velhos. O pai havia juntado dinheiro, comprou um terreno e estava construindo uma casa. Não relatou indícios de violência familiar. Apesar de estar *envolvido*, não abandonou a escola e só reprovou uma vez, dizia ser um bom aluno porque “nas matérias eu nunca tirei mais que uma vermelha, era sempre uma vermelha, ou às vezes na média.”

Foi é, foi amizade também né, que tipo sai com umas pessoas, dai meu pai viu, que eu tava tipo fazendo coisa errada ai ele começou a parar de comprar coisa para mim, começou a parar, dai já não tava me comprando tanto e ai eu pensei, um dia eu tive assalto e dai eu vendia para comprar tênis, roupa, meu pai me perguntou da onde que era, eu falei que eu tava trabalhando, mas ai ele sabia, que eu não tava trabalhando, dai ele falou que não ia comprar mais nada pra mim, dai foi isso, foi tipo, não foi por causa dele assim que ele falou, mas foi mais por causa minha mesmo, que eu pensei, ah se ele não vai comprar, ah sei lá, sei lá tipo vou correr atrás né, mas eu corri atrás de um jeito mais fácil né, ao invés de ser de um jeito batalhado foi de um jeito mais fácil. Werner M, 16 anos.

Ele havia conseguido uma externa⁴⁷ e estava indo para casa todos os domingos. Também por ter ido sempre bem na escola e ter bom comportamento dentro da unidade, ele havia conquistado o direito de estudar fora, em uma escola normal. Por isso gozava de status dentro do grupo e conseguia ficar no xis com melhor visão. Tinha em geral uma boa convivência na unidade e desempenhava bem o papel de *regenerado*, conseguindo *comportar-se*. **Werner M** diz que “Ah tipo quando eu cheguei aqui, eu fiquei sossegado né, conversava com educador tratava ele bem, ele me tratava bem.” Mas entre alguns educadores gerava desconfiança. **João** (e+c) nos disse o seguinte sobre ele:

O **Werner M**, dentro da unidade, muito bem. Cumpriu o protocolo, embora ele seja corda de pescoço. Ele não tinha bom vínculo, não tem bons vínculos. Não tinha um bom vínculo com ele, não acredito nele, acredito que ele gosta de fingir. Não concordei dele ir embora,

⁴⁷ *Intramuros* é a permissão para circular “livremente” fora da área de segurança e *externa* poder ter saídas eventuais, como estudar ou realizar cursos fora da unidade.

não que eu tenha notícia de que ele ter feito alguma coisa, eu tava lá cumprindo. Ele gosta da criminalidade, vai geralmente ou matar ou ser morto no meio deles, infelizmente, infelizmente.

Para ele, o pior dia vivido na unidade foi o Natal, que ele passou longe da família. Não houve nenhuma celebração especial na data e os meninos apenas assistiram TV. Relata que conheceu amizades erradas “daí mais para frente fui experimentando droga, maconha.” **Werner M** foi apreendido por roubo e relata que ficou apenas três meses nessa carreira criminosa, porque já logo foi pego.

Helton foi o menino que menos conversou conosco e pareceu desconfortável em falar dele. Morava com o pai e a mãe em uma cidade de grande porte e só tinha irmãos por parte de pai. Parou de estudar na segunda série e só fazia *bagunça*. Ele não lembrava com que os pais trabalhavam e contou que ultimamente estava morando com a tia e a avó, pois a mãe tinha falecido em um atropelamento quando ele tinha 6 ou 7 anos. Também havia dado muito *problema* na unidade e já havia ido oito vezes para a *contenção*. Ele havia visto a família poucas vezes porque o local onde estava internado era longe da cidade dos tios, por isso ele queria ser transferido. O desejo dele quando saísse da privação de liberdade era fazer um curso de panificação e disse que não conseguia pensar em nada para seu futuro além disso. Ele foi apreendido com um carro roubado assaltando uma residência com mais quatro *piás*. Já havia *caído* antes quatro vezes. Na primeira ficou 32 dias na delegacia, na segunda ficou sete meses, na terceira cinco meses, na quarta dois meses e nesta última vez já estava privado de liberdade há um ano e seis meses. Ou seja, aos 16 anos ele já havia passado quase três no sistema socioeducativo.

5.4 A VIDA NO CENSE

Quem olha do lado de fora quase não percebe que o local onde realizamos nossa pesquisa é um Cense. Não há nenhuma placa de identificação e a arquitetura – que segue alguns parâmetros do Sinase – assemelha-se a de um colégio público. Também não há o barulho que se imagina haver em uma prisão, apenas um burburinho normal para um local cheio de adolescentes. Como as celas, ou *alojamentos* como são

eufemisticamente chamadas, ficam para o lado de dentro da unidade, não é possível ver grades ou roupas penduradas, mas mesmo do lado de dentro são poucos os *alojamentos* com essas características.

Devido ao número menor de adolescentes, também não há o *cheiro* ou a *sujeira* das penitenciárias adultas, ao contrário, o local mantém um padrão mediano ao compararmos com outros espaços semelhantes. Obviamente, a parte da frente, fora da área de segurança, é mais *limpa*, mas pode-se dizer que o *cheiro* e a *limpeza* estão acima dos padrões encontrados nas prisões para adultos. Da mesma forma, os adolescentes não apresentam doenças comuns ao sistema prisional adulto, como sarna ou piolho. Em uma conversa com **José (e)**, um educador experiente e que já atuou em outras unidades do estado, ele disse que há um controle rigoroso das doenças “de contato” e que ao menor sinal de alergia a equipe de saúde é acionada.

Também em função do menor número de vagas, os adolescentes gozam de mais “liberdade” no convívio entre os pares e entre os educadores. Podem escolher o corte de cabelo, não precisam raspá-lo, e não tem a obrigação de andar em fila, com as mãos para trás e cabeça baixa. Não obstante essa “liberdade”, ainda precisam chamar os educadores de “seu fulano”, “dona beltrana”, mas é consenso entre os educadores que não há tanta rigidez como em outras unidades.

A parte da frente do Cense é onde ficam os funcionários técnicos, como assistentes sociais, pedagogos e psicólogos. É lá também que ficam a sala do diretor, a cozinha, a lavanderia, um consultório e uma sala com armários para os educadores. Para ir à *área de segurança*, é preciso passar a primeira grade da unidade, trancada com um cadeado. Há em seguida uma espécie de pátio coberto. À direita estão salas para atendimento individual, um laboratório de informática, e salas de aula. À frente há um pátio descoberto, à esquerda a sala de TV, uma biblioteca, um banheiro e divididas em dois andares as duas alas, que somam 10 alojamentos. No lado direito, no andar de baixo, ficam os alojamentos isolados, onde os novos internos permanecem por um período entre uma e duas semanas e onde os jovens que recebem alguma punição ficam de “perca” quando cometem um ato mais grave.

Há pouco tempo a principal atividade dos adolescentes dentro dos alojamentos era a confecção de um tipo de artesanato feito com folhas sulfites

e o principal objeto confeccionado era um cisne em miniatura. Ninguém sabe ao certo como esse hábito começou, mas em praticamente todas as unidades no estado havia o artesanato de papel. O novo diretor do Cense era contrário a essa atividade por ser apenas um passatempo e proibiu a confecção das peças. **Luís (dir)**, disse que se algum adolescente pretendesse sustentar a família com o artesanato, liberaria somente para ele, mas ninguém se manifestou.

Como em toda instituição total (GOFFMAN, 2001) as rotinas são amplamente reguladas, com horários rígidos para dormir, acordar, tomar café, almoçar, jantar e ir para atividades. Ao entrar, eles recebem um número que irá nortear toda a sua vida lá dentro, como a identificação das roupas, pratos (de plástico azul), canecas e colheres. Todos vestem um uniforme padrão, com camiseta branca, shorts ou calça azul e um chinelo estilo “havaiana”. Com frequência eles não *escolhem* do que desejam participar, mas antes o fazem apenas para “sair do mofo”. Isso ocorre com boa parte das atividades, inclusive com os cultos realizados por pastores. Cada um também tem um horário de atendimento individualizado com a equipe técnica, responsável por emitir, em conjunto com direção e educadores, pareceres sobre a possível desinternação.

Parte das refeições é realizada em um refeitório improvisado e parte é realizada nos alojamentos. Os educadores recebem as refeições de uma empresa terceirizada que faz entregas para todo o estado e, por isso, reclamações sobre a qualidade são constantes. Uma das coisas que deixam mais saudades “da rua” é, frequentemente, a comida da mãe.

Por razões de “segurança”, eles podem portar uma lista muito pequena de objetos nos *alojamentos*. Alguns livros, especialmente a bíblia, são permitidos, assim como fotografias previamente autorizadas. Como será visto adiante, alguns meninos foram punidos por estarem com itens como borracha e lápis dentro do alojamento. Outro item permitido são jogos de tabuleiro e o Uno – um jogo de cartas para adolescentes - implantados no lugar do artesanato de cisne. Cada alojamento tem um beliche de cimento e um vaso sanitário ao estilo turco (no chão), com a descarga do lado de fora. Como três garotos, em média, ocupam esse espaço, um deles dorme no chão, a “praia”. Essa negociação envolve questões como poder, força, liderança e tempo de “caminhada”. O banho acontece no banheiro coletivo, que não tem divisões, e

a disputa pelo chuveiro com maior pressão e água mais quente também segue os parâmetros das camas. Os adolescentes ajudam na limpeza de seus quartos e das alas. Para os que têm “intramuros”, ou seja, podem conviver fora da área de segurança – benefício conquistado por bom comportamento -, poder limpar as alas dos alojamentos é um privilégio, ainda que alguns garotos sejam chamados de “camelos” por ajudarem os *educadores*.

Em relação aos educadores, de forma geral eles apresentam perfil semelhante ao que apontam estudos anteriores (BODÊ DE MORAES, 2005a) e buscam o emprego principalmente em função da estabilidade. Eles relatam que em concursos prévios sempre há número grande de desistência. Pudemos acompanhar, durante o período de voluntariado, um processo seletivo simplificado que teve de ser organizado justamente pela falta de pessoal e grande número de desistências do concurso anterior. Em geral, um educador PSS ganha R\$ 2,7 mil e um efetivo recebe acima de R\$ 3 mil, com variações sobre tempo de carreira e promoções.

Por fim, um fato ilustra bem o sentimento dos jovens sobre a vivência deles como *adolescentes em conflito com a lei* – denominação não usada por eles, que se referem a si como *menor infrator*. Uma das oficinas realizou uma dinâmica para discutir a discriminação e a dificuldade de se colocar no lugar do outro. Várias fichas com *papéis sociais* - como advogado, banqueiro, negro e maconheiro – foram coladas nas costas dos internos sem que eles soubessem qual o seu papel. A partir daí, cada pessoa tinha de tratar o outro de acordo com seu papel e adivinhar o que estava colado em suas costas. No final, quando todos tivessem descoberto, eles tinham de formar uma fila mostrando quais os papéis com melhores e piores atributos. A oficina perguntou em que lugar da fila estaria o papel do *menor infrator* e eles foram unânimes em dizer que ficariam na última posição. Um dos adolescentes, **Patrício***, disse que já tinha vivido isso, pois em sua vila as pessoas viam-no fumando maconha e diziam para seus filhos não andarem com ele. “Somos lixo para a sociedade”, ele afirmou.

Esse é um momento em que fica claro o processo de estigmatização que eles vivenciam mesmo antes de ir para o Cense. Outro fato que incomodava muito o rapaz é que uma emissora de televisão havia feito uma imagem sua no dia em que ele foi apreendido por roubar um carro. Por

diversas vezes ele falou no assunto, pediu ajuda e disse que a família conversaria com um advogado para tirar a imagem do ar. O momento em que **Patrício*** relatava sua angústia por viver sob a pecha de *menor infrator* é uma daquelas cenas fundamentais da Sociologia, segundo nomenclatura de Goffman. “Deixamos de considerá-lo (*o estigmatizado*) criatura comum e total, reduzindo – o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma” (1988, p.6).

Podemos relacionar o descrito acima com a ideia de carreira moral de Goffman, que, aliás, perpassa toda nossa discussão sobre os jovens estudados aqui. O autor está interessado em saber como a carreira modifica o eu dos internados e assim como passa a julgar a si mesmo e aos outros. Há uma divisão entre a fase “pré-paciente” e “internado”. Na primeira ocorre o que Goffman (2001, p.116) chama de modelo de expropriação: “começa com relações e direitos e termina, no início de sua estada no hospital, praticamente sem relações ou direitos.” Para ele, começam aí o abandono, deslealdade e amargura. Essa é uma transição bem marcada no Cense, já que todos os recém-chegados passam os primeiros dias na *contenção*, para se acostumarem a vida na instituição.

Quando já se está na fase de internado, o indivíduo começa a seguir a rotina dos estabelecimentos segregados “nos quais o internado passa toda a vida no local, e vive disciplinadamente a rotina diária, na companhia de um grupo de pessoas que têm o mesmo status institucional” (2001, p.126). Ocorre o processo chamado pelo autor de mortificação do eu, iniciado pela barreira que há entre a instituição e a sociedade, o que ocasiona perdas irreparáveis e sentidas como tal, chegando a ideia de morte civil. “Os processos de admissão talvez pudessem ser denominados “arrumação” ou “programação”, pois, ao ser “enquadrado”, o novo admite ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento.” (2001, p.26)

Discutir a trajetória desses jovens e suas vivências no Cense implica em discutir sobre a punição. Bodê de Moraes (2005, p.93) mostra-nos que há uma grande “*cumplicidade* ou, no mínimo, concordância entre as formas de punição, da qual o encarceramento faz parte, e os processos socioculturais, destacadamente aqueles relativos à *dominação* e ao *controle social*”. Como temos visto ao longo desse trabalho, há uma categoria muito específica de

jovens cujos atos são tidos como crimes e por isso passíveis de privação de liberdade. Essa punição não é para todos, mas para uma parcela delimitada da juventude. Neste subcapítulo abordaremos como os jovens entendem que começou sua trajetória na *criminalidade*. Também analisaremos a relação deles com a escola, mais um fator que coloca-os à margem.

Garland (1999) nos mostra, a partir de Elias, como o castigo está relacionado com o desenvolvimento de um tipo de *sensibilidade*. A punição sai da esfera pública e se tem a ideia de que ela se tornou mais suave, pois “el público no escucha la angustia de los presos ni de su familia”, fazendo com que seu discurso negue a violência de suas práticas. Isso fica claro na situação analisada por nós, quando vemos que o discurso oficial do Estado está todo pautado em uma política *educativa*.

Para o autor, a punição não pode ser analisada em um sentido estrito, mas sim como instituição social. Ele nos mostra como os argumentos de diferentes tradições sociológicas têm uma interpretação particular sobre a punição e como estas se apoiam em uma teoria mais ampla sobre a sociedade. Diz ele: “en realidad he construido sobre los fragmentos de las teorías social e histórica tal como existen a la fecha, para sugerir los contornos de una sociología del castigo de amplio espectro y razonablemente integral.” (1999, p.323). Assim, ele fala em uma “sobredeterminación” da sociologia do castigo.

A punição, portanto, nos diz mais do que apenas seu sentido estrito, e sim nos informa sobre toda a organização do mundo social.

Aprender a pensar en el castigo como una institución social e imaginarla fundamentalmente en estos términos nos permite describir la complejidad y el carácter multifacético del fenómeno en una sola imagen maestra, así como ubicar las otras imágenes del castigo dentro de este marco general y a la vez sugerir que la penalidad está vinculada con redes más amplias de acción social y significado cultural. (1999, p.327)

Temos então que a prisão juvenil como forma de punição é dirigida a um controle social perverso da pobreza. Observamos nas trajetórias dos jovens analisados por nós que inúmeros fatores colocam-nos à margem e, por vezes, o discurso da criminalidade juvenil é apenas apresentado do ponto de vista da decisão individual. Esquece-se de que, como nos lembra Bodê de Moraes

(2005, p. 93) “a prisão é a profecia auto-cumprida das teses [...] que associam a pobreza à violência e a criminalidade à déficits materiais. A prisão confirmaria as supostas potencialidades negativas da pobreza para os próprios pobres [...]”.

5.5 DO NASCIMENTO AO CENSE

Neste tópico abordaremos a trajetória dos adolescentes entrevistados até a chegada no Cense. Essa reconstrução é importante para nossa análise porque nos mostra como os entrevistados tiveram determinado *roteiro típico* de vida, que os conduziu para aquilo que Coelho (2005) chamou de *profecia auto-cumprida*, um conceito chave para compreender nossa pergunta de pesquisa.

Para fazer a análise dessas trajetórias e produzir inferências, consideramos, a partir das histórias de vida relatadas, que os nossos entrevistados passam um processo que podemos chamar de *sociabilidade marginal*, no sentido estudado por Coelho (2005). Ao fazer uma discussão crítica sobre o conceito de marginalidade, o autor emprega este termo para se referir àqueles que estão à *margem*, em uma relação que envolve pobreza, desemprego e subemprego. É a mesma semântica que emprestamos ao termo *sociabilidade marginal* usado por nós neste estudo. É, portanto, uma ressignificação do termo *marginal*. Consideramos *marginais* aquelas pessoas que ficam à margem de direitos mínimos propagados pelo Estado, ampliando o leque para além do emprego, abrangendo também outras políticas como saúde, educação, moradia e previdência. Como apontou Coelho (2005), a marginalidade passa por um processo de criminalização.

É essa relação que observamos nos jovens estudados. Eles e suas famílias passam por um processo de *sociabilidade marginal*, em que não têm acesso a políticas básicas do estado de bem-estar – porque inexistem ou são ineficientes -, e, por fim, as famílias e os jovens são *punidos* por serem *pobres*, fazendo uma integração *perversa*, no sentido apontado por Bodê de Moraes (2005a). Essa *sociabilidade marginal* associada à *criminalidade*, ocasiona o cumprimento da *profecia auto-cumprida*, o *roteiro típico* estabelecido pela sociedade ao associar a *marginalidade* com a *criminalidade*.

Como já foi escrito acima, não acreditamos que indivíduo e sociedade possam ser estudados como duas *entidades* separadas. Entretanto, apesar de acreditarmos que existe uma *escolha* quando um adolescente comete um crime, tampouco acreditamos em um individualismo radical. Consideramos aqui que o indivíduo faz suas *escolhas* dentro de um campo de possibilidades *possíveis*, e que o cometimento de um crime por um jovem pobre é tido pela sociedade como um *roteiro típico*, o contrário do que se espera de um jovem de classe média e alta. Lembramos também que há de se colocar em suspenso o próprio conceito de *crime*, como faremos mais a frente, bem como problematizar a falta de acesso à justiça pelos *marginais*.

Observamos essa trajetória *típica* em todas as histórias ouvidas por nós. A começar pelos pais, todos com subemprego, empregos de baixo prestígio social, alternados com períodos de desemprego. Os locais de moradia também eram em bairros pobres ou favelas. Os pais de **Fábio**, 19 anos, eram mecânico e auxiliar de limpeza. A mãe de **Wesley R**, 19 anos, era zeladora da escola onde ele estudava, motivo pelo qual sofria chacota dos colegas. Ele nos contou que passou *vergonha* quando era pequeno e relutou para falar sobre o assunto. **“Sei lá, tenho muita vergonha pra conta assim. Ah! Sei lá, tempo de escola, os piá fala essas coisas, já apanhei dentro da sala já, porque a minha mãe era zeladora.”** O pai de **Marcelo**, 18 anos, era mestre de obras e a mãe trabalhava de diarista. Na família de **Werner M**, 16 anos, o pai já havia trabalhado de gari, pedreiro e faxineiro e a minha mãe era dona de casa. As famílias de Ronan e Lucas viviam em uma situação também precária. O pai de **Ronan**, 20 anos, era catador de material reciclável e usuário crônico de drogas. **Luciano**, 16 anos, foi abandonado pela mãe ainda bebê e tinha uma relação difícil com o *padrasto* e *madrasta*, como ele chamava os pais adotivos.

Ah! Relação com meus pais é muito difícil, porque meu padrasto, meu padrasto é muito ruim, minha madrasta era pior ainda e eu não tinha muita convivência com meus pais, eu ficava mais na rua. Minha mãe deixou eu com a família, com outra família, quando eu tinha 6 meses. Ah! Foi ruim, eu não gostava, eles não gostavam de mim, eu não gostava deles. Eu não falava nada, tinha que fica quieto. Ah! Eles falava que se eu não ficasse quieto em casa eles ia me bater, se eu não ficasse sossegado, se eu

roubasse de novo, eles ia me bater de novo, eles me batia com cabo de ferro. Ah! Eu fiquei todo roxo. Eu não tinha feito nada, por causa da minha madrasta que ele me bateu. Ah! Ele tinha muito ciúme dela. Lucas, 16 anos.

Assim como Lucas, outros entrevistados relataram casos de agressões físicas e verbais na família. **Fábio**, 19 anos, nos disse que **“eu ia solta raio na rua, esse negócio, voltava tarde ela batia ai, daí o cara vai, sei lá, né, vai pegando raiva, né. Tinha que dá graças que ela batia, ela batia pro bem, né?”**. **Herivelto**, 16 anos, perdeu a mãe aos 8 anos e não quis morar com o pai ficando sob a tutela da avó. Quando fazia *arte*, *bagunça* ou *não respeitava* era castigado pela avó, tias e tios. **Wesley R**, 19 anos, apanhava da mãe na escola onde ela era zeladora quando as professoras contavam o que ele fazia de errado na sala de aula, como quando **“não quisesse fazer dever, ficava fazendo bagunça, jogando bolinha de papel nos outros lá.”**

Um dia minha mãe me empurrou dentro de sala. Dentro da sala de aula, daí onde estudei, daí sei lá. Tinha uns 8, tava na 3ª ou na 4ª série, não lembro direito, acho que na 4ª. Ah! Sei lá, ela me bateu, corri ainda, corri dentro da sala. Wesley R, 19 anos.

Outros episódios relacionados a isso são relatados pelo envolvimento da própria família com a criminalidade e pela violência no bairro, como observamos no caso de **Fábio**, 19 anos, que nos contou que não voltaria ao bairro onde morava originalmente porque **“se eu fica lá, os homi fica indo lá, os homi qué mata eu [...]”**. Sobre o envolvimento das famílias com a criminalidade, há os relatos de Wesley R, Fábio e Ronan. Na família de **Wesley R**, 19 anos, o irmão mais velho já teve passagem pelo sistema prisional adulto:

Eu sou o do meio, tem um mais novo e um mais velho que também tá preso. Ah! Ele sei lá, ele caiu acho que no tráfico, no tráfico e receptação tá 2 ano, 2 e 8, 2 e 9, tá na semiliberdade. Não converso, eu tinha contato antes de cair preso, não tenho contato com ele agora [...] Ah! Eu não sei, desde de quando ele foi morar com nós, ele ficava já em casa fumando

maconha e tudo, só que ele nunca deu muito problema pra mãe em tempo de escola, assim, ele passou tudo, sem reprova nem um ano, era bom em escola tudo, os professores falava bem dele, eu não sei por que, daí depois que termino que começo a aprontar mais, ele bebia, ficava caindo de bebo na rua, mãe tinha que busca, uma vez mãe foi busca ele na rua, ele pedindo desculpa tudo, mas não sei o porquê mesmo disso, a mãe falou que desde o 12 que ele fuma maconha, que percebeu o dia já, que ele fumou a primeira vez, mãe falou que não percebeu. Wesley R, 19 anos.

O jovem **Ronan**, 20 anos, morava com os pais, que se separaram ainda na sua primeira infância. Ele conta que começou a fumar crack com o pai aos 09 anos de idade e logo em seguida passou a traficar e a morar na rua. Aos 14 anos levou seu primeiro tiro de revólver e foi para um abrigo, levado por um conselheiro tutelar de seu bairro. Sobrevivia também de pequenos furtos e malabarismo no sinal. Também nessa idade cometeu seu primeiro homicídio. A avó e o pai já morreram, o irmão já maior de idade está preso por assalto a mão armada e uma das irmãs é dependente química. A mãe vive hoje com o filho caçula e trabalha de empregada doméstica.

Na família de **Fábio**, 19 anos, dos cinco filhos, quatro praticaram crimes. Eles têm *passagem*, mas somente um ficou preso, por duas vezes.

Tenho 4 irmão. Os dois maior vendia droga, o outro caiu no 157 e no tráfico de droga [...] o outro caiu na receptação, que eu tinha deixado um som de carro, daí os homi entraram, levaram ele, só que ele recolheu tudo, tá de boa, pra ele não deu nada. Ficou, ficou duas vezes, que ele caiu ficou 1 ano 2. Fábio, 19 anos.

Esses episódios mostram que havia um padrão de violência familiar, em que a recorrência a esse tipo de castigo era usual. Salientamos, entretanto, que não há violência física nas famílias deles porque eles são *pobres*, mas porque há violência familiar em todas as classes sociais, não obstante nas outras ela não seja tão visível quanto nas camadas pobres - o que não quer dizer que não exista. (COELHO, 2005; SUTHERLAND, 1949). Contudo a

invisibilidade gera a impressão de que a violência é típica nas camadas pobres e somente eles são penalizados por esta violência. Inexistem políticas voltadas ao combate da violência paterna e materna de forma geral⁴⁸, apenas se criminaliza a conduta dos pobres. Coelho (2005, p.275) afirma que “sabe-se que as estatísticas oficiais refletem a propensão diferenciada das diversas camadas sociais em registrar queixas relativas a certos crimes ou em comunicar ocorrências criminosas de qualquer natureza”. Como as classes mais altas relutam em denunciar certos tipos de crimes, o autor conclui que vem daí a subestimação estatística da criminalidade nessas classes.

Apesar desses relatos sobre violência na família, há uma grande defesa de entes familiares, principalmente de mães. Talvez uma das infrações mais graves entre eles seja justamente o xingamento que envolve a mãe, e como já relatamos, isso gera conflitos no Cense. Vários adolescentes nos relataram com pesar a culpa por obrigaram as mães a terem de se submeter às revistas para o dia de visitas. Tal comportamento é observado também por outros pesquisadores em estudos semelhantes. Almeida (2010, p.153) encontrou regras parecidas em relação ao comportamento para com as visitas. “Há uma associação muito forte da visita com a mãe, figura muito presente no relato dos adolescentes e frequentemente tida como ‘sagrada’”.

Sob outra ótica, Leal (2010, p.61) pesquisou o papel das famílias na maioria de jovens que cumprem medida em meio aberto, no sentido da expectativa de que elas promovam uma *mudança de atitude* em seus filhos. “A noção de família na medida socioeducativa emerge a partir de um discurso de proteção.” Isso tudo faz com que às famílias dos jovens também seja estendida a punição. Schuch (2005, p.265) afirma que a medida de socioeducação é também vista como uma reeducação para as famílias, acusadas de terem falhado na educação dos filhos: “a responsabilização familiar também é constantemente evocada: a família tem deveres frente aos filhos, que devem ser cumpridos e são referidos constantemente pelo juiz.”

As famílias desses jovens são consideradas desencaixadas e fora do padrão moral vigente. A isso antes se chamava de negligência e hoje se chama

⁴⁸ Basta lembrar o intenso diálogo que se criou com a discussão sobre a criação de uma lei que coíba castigos físicos ou tratamento cruéis a crianças e adolescentes, ou a “Lei da Palmada”, como o projeto ficou conhecido. O antigo PL 2654/2003 foi substituído pelo PL 7276/2010, que está sob análise na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados.

vulnerabilidade. Faremos uma breve problematização do termo *vulnerável* para situar a discussão sobre os adolescentes estudados e suas famílias. Para isso, apresentaremos o debate de Abramovay (2002), que recentemente conceituou esse termo e que é importante para nós justamente por centrar seus estudos na temática da juventude.

Segundo Abramovay (2002), o conceito de vulnerabilidade foi usado pela primeira vez por Moser (1996 apud ABRAMOVAY, 2002, p.28) e tinha o objetivo de avaliar os riscos de mobilidade social descendente. Moser, em trabalhos para o Banco Mundial, cunhou as expressões *asset/vulnerability framework*, referindo-se a posse de *ativos* para responder às crises que poderiam gerar essa mobilidade descendente. Embora Abramovay ressalte que os ativos não se referem apenas à posse de bens materiais ou renda, fica claro que esse é um fator primordial.

Abramovay (2002, p. 29) afirma usar o conceito de vulnerabilidade como

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade.

Para isso, considera três elementos essenciais: 1. *ativos*, recursos materiais ou simbólicos, 2. oportunidades *dadas* pelo mercado, Estado e sociedade, e 3. *Estratégias* de uso dos ativos. Pode-se perceber que o conceito é usado para analisar a esfera individual. Primeiro se considera os *ativos*⁴⁹, palavra que remete à posse de bens econômicos ou ação, agir. Aqui fica claro que a posse ou não de ativos é algo relacionado ao indivíduo, ou melhor, à ação ou falta de ação do indivíduo. O segundo ponto se refere às oportunidades *dadas* pelo mercado, Estado e sociedade, o que parece ignorar as lutas sociais para garantir e conquistar direitos. Nessa visão, esses três “entes” *proveem* oportunidades, o que não implica em nenhuma reivindicação política por parte do outro lado e, ao que parece, nessa visão, é feito de forma gratuita, quase espontânea por esses “entes”. Por fim, as *estratégias* de uso

⁴⁹ Ativo é um conceito eminentemente econômico definido por Sandroni (1999, p.34) como “conjunto de bens, valores, créditos e semelhantes, que formam o patrimônio de uma empresa, opondo-se ao passivo (dívidas, obrigações etc.)”. O dicionário Aurélio define ativo como “que exerce ação; que age, funciona, trabalha, se move” ou “a totalidade dos bens de uma empresa ou pessoa, incluindo dinheiro, créditos, mercadorias, imóveis, investimentos, etc.”

dos ativos parece se referir ao uso que os indivíduos fazem das oportunidades *dadas*. Ou seja, as oportunidades estão aí e os indivíduos fazem uso delas segundo suas *estratégias*.

Portanto, podemos perceber que este conceito - conforme usado por Abramovay, seguindo uma determinada linha teórica – foca o aspecto individual da *vulnerabilidade* e não prioriza as desigualdades estruturais. Tal discurso se aproxima daquilo que Kowarick (2003, p.62) aborda sobre o debate norte-americano e os *underclass*, com o movimento de *blaming the victim*. Segundo o autor (p.63), o forte discurso naquele país sobre o individualismo e a competição “como atributos básicos para conquistar os benefícios de uma sociedade que se fundamenta em ideais igualitários, na independência e na iniciativa pessoal” serviu para colocar a desigualdade social como “fraqueza peculiar a indivíduos ou grupos que, como tais, não possuem a perseverança ou o treinamento moral para vencer na vida.”

Embora Kowarick (2003) afirme que o debate sobre a *exclusão* no Brasil, em geral, não ganha contornos semelhantes aos dos EUA - em função de nossa patente desigualdade social que desmonta o mito da ascensão social pelo esforço e perseverança - talvez no caso do termo *vulnerabilidade* isso ocorra justamente por vir de um estudo do Banco Mundial⁵⁰.

Sobre isso Leal (2008, p.149) - que em sua tese problematiza a formulação do conceito de exclusão social – argumenta, falando sobre a vulnerabilidade:

Em outras palavras, na medida em que se encontra focada sobre a incapacidade dos indivíduos de mobilizar ativos para melhorar a situação de bem-estar ou pelo menos conservá-la, essa abordagem mostra-se voltada mais para a identificação da manifestação da vulnerabilidade em âmbito local do que sobre os processos macro-sociais que explicam essa realidade. Ou seja, trata-se mais da capacidade de integração de cada indivíduo, família ou grupo social aos modos de vida em média socialmente mais valorizados (e assim considerados pelos pesquisadores como propiciadores de condições de bem-estar)[...]

⁵⁰ O Banco Mundial foi criado em 1944 na Conferência de Breton Woods. Durante a década de 80 promoveu uma política de *Structural Adjustment Lending* – SALs ou ajustes estruturais que implicava em “ênfase na racionalização dos programas de investimento do setor público” e aproximação com as medidas do chamado Consenso de Washington, segundo Figueiredo (2006).

Leal afirma em relação à exclusão - e aqui estendemos a crítica à concepção de vulnerabilidade - que, enquanto processo, esses conceitos focam nas trajetórias individuais, mas não são explicativos para pensar o macrossocial. Assim, a definição de vulnerabilidade, ao focar na análise individual, ignora que *ser vulnerável* está ligado à classe social e, portanto, à desigualdade. Logo, acaba perdendo sua capacidade explicativa na medida em que aponta mais as *manifestações* do problema do que menos as *causas*. (LEAL, 2009).

Kowarick (2002), apesar de não definir claramente o que entende por vulnerabilidade, tem uma concepção que mais se aproxima do que acreditamos:

Não cabe aqui detalhar as inúmeras formas de vulnerabilidade quanto ao emprego, aos serviços de proteção social ou ao aumento da violência criminal, mas ressalte-se que esses processos produziram um campo de investigações centrado na questão da fragilização da cidadania, entendida como perda ou ausência de direitos e como precarização de serviços coletivos que garantiam uma gama mínima de proteção pública para grupos carentes de recursos privados — dinheiro, poder, influência — para enfrentar as intempéries nas metrópoles do subdesenvolvimento industrializado.

Portanto, entendemos aqui como vulnerabilidade a falta de proteção social do Estado, que acaba por gerar risco de mobilidade social descendente em famílias pobres. A vulnerabilidade existe? Existe, mas não está ligada à falta de ativos individuais.

Em relação à escolarização, a vida dos jovens também apresenta um padrão. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente o direito à educação e a profissionalização⁵¹ deve ser garantido aos jovens privados de liberdade. No Paraná, a escolarização formal é ofertada pelo Programa de Educação nas Unidades de Socioeducação (Proeduse), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Segundo o relatório de gestão da antiga SECJ, até 2004 apenas o Cense São Francisco tinha professores em sua equipe e a partir de 2005 a oferta se universalizou em todas as unidades. Mas nas nossas

⁵¹ De forma geral o direito à educação aparece no Art. 53 do ECA e especificamente sobre os adolescentes em conflito com a lei no Art. 123, inciso XI: “São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: XI - receber escolarização e profissionalização;”

entrevistas pudemos observar que a escolarização é mais uma forma de não ficar *no mofo* e não grande há interesse pelas disciplinas e seus conteúdos.

A evasão escolar ou a distorção idade-série são padrões entre os jovens em conflito com a lei. Um levantamento da antiga Secretaria da Criança e da Juventude mostrou que 76% dos internos haviam abandonado o ensino fundamental. Entre os nossos entrevistados, apenas **Werner M** declarou que sempre gostou da escola e só reprovou uma vez. Ele e Marcelo tinham autorização para estudar fora da unidade.

Ah eu acho eu sou (bom aluno), porque nunca, nas matérias eu nunca tirei mais que uma vermelha, era sempre uma vermelha, ou as vezes na média, nunca tirei vermelha assim bastante cinco, seis vermelha.
Werner M, 16 anos.

Abordar a escolarização dos adolescentes nos mostra mais um fator de exclusão em suas trajetórias. Ao analisarmos a história brasileira, Nagle (1974) já apontava no início da República a importância de um ideário de educação escolar como caminho para a efetivação dos valores republicanos e do *civismo*. Até hoje no âmbito do discurso de setores progressistas no Brasil a escola é apontada como dever-ser uma forma de ascensão social e diminuição das desigualdades, portanto a exclusão da cultura letrada e do saber escolar contribuiriam ainda mais para a *marginalização* desses jovens. No entanto, Bourdieu (2007) já nos mostrou as “funções conservadoras da Escola ‘libertadora’” e a forma como a instituição pode reproduzir as desigualdades sociais. Na fala dos adolescentes percebemos que chega um ponto em que a escola deixa de ser interessante e eles simplesmente abandonam-na. No início começam a gazejar aulas sem que os pais saibam, mas logo eles descobrem, brigam, pedem para que o filho volte, o que não ocorre e, por fim, há o abandono de vez.

Sai da escola não voltei mais. Ah! Fala, fala né? Mas não adianta, né? porque se o filho não quer ir ele não vai, se ele manda ir, ele vai gazeja aula não vai, se o

cara não quer ir não vai, já tá obrigado e minha mãe falando. Fábio , 19 anos.

Eu não gostava de estuda, estudei até a segunda série, dai eu terminei os estudos aqui nessa unidade aqui. Ah fazia bagunça, ficava fazendo bagunça. Brigava, ela levava eu para a escola, eu ia pulava o muro e voltava. Helton, 16 anos.

Ah! Eu parei de estuda, porque daí eu não ia pra escola, gazeava aula, eu não ia pra aula, eu parei. Ah! No começo quando eu gazeava aula, eles não sabia, daí descobriram, daí me embaçaram um monte, por causa que queria que eu voltasse a estuda, eu não queria, daí eu falava que ia volta né, me matriculavam na mesma escola, aí eu ia ,mas eu não entrava, daí deu um tilte daí eu parei de tudo. Marcelo, 18 anos.

O desinteresse pela escola por parte dos *jovens vulneráveis* é apontado por outras pesquisas⁵². Dados mostram que 17,8% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estão fora da escola. O principal motivo apresentado é a falta de interesse, com 40%. A demanda por trabalho e renda aparece em segundo lugar com 27% e a falta de escola 10%. Entre os que estavam na escola, apenas metade estava no ensino médio, o que revela um alto padrão de distorção idade-série. Em geral, o ensino médio é voltado para o vestibular e ingresso na universidade, o que não está no horizonte dos nossos entrevistados. Entre os adolescentes em conflito com a lei, o abandono escolar segue o mesmo padrão observado por nós. Um levantamento do Conselho Nacional de Justiça (2012) mostrou que 8% dos jovens privados de liberdade são analfabetos, chegando a 20% na Região Nordeste. A média de idade de inter rompimento dos estudos é 14 anos.

5.6 “AQUI É MAIS DOCE QUE A CADEIA DE ADULTO”

Rômulo*, o autor da frase que titula este capítulo, é um jovem carioca que foi apreendido ao buscar drogas no Paraguai para o chefe da boca em que

⁵² Ver NERI, Marcelo Cortes. **Tempo de Permanência na Escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.
CEBRAP. **O Que Pensam os Jovens de Baixa Renda Sobre a Escola**. 2013. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf>
Acesso em 11 set. 2013.

trabalhava, em um famoso morro carioca. A frase ilustra o modo como eles constroem a sua representação do que é o sistema socioeducativo – ou seja, em comparação com o sistema prisional adulto, estabelecendo o que é *melhor* e *pior*. De forma geral, consideram o Cense mais *doce* ou mais *fofo* que a *cadeia*.

O sistema prisional adulto é tido como pior principalmente porque o tempo de privação de liberdade é maior. Entretanto eles reconhecem outros benefícios para os adultos, como a maior facilidade para usar um celular dentro do presídio, comida *de fora*, visita íntima e progressão de regime. Os familiares que os visitam não podem levar nenhum tipo de alimento, a não ser um pacote de bolachas para comer no dia das visitas, que ocorre em um pátio fechado, sob os olhos de todos. Até onde nos foi possível identificar, não há nenhum caso nessa unidade de uso de celular ou qualquer outro objeto proibido nos alojamentos, talvez pelo tamanho pequeno desse Cense. A possibilidade de visita íntima já existe no Sinase, mas ainda gera muito debate e discórdia entre os operadores do *sistema de garantia de direitos*. O diretor **Luís**, por exemplo, questionou ao Ministério Público, favorável a visita, o que faria se aparecesse alguma menina grávida.

Entretanto, apesar de distinguirem as diferenças, reconhecem que o Cense ainda é uma *cadeia*. “Chama de Cense, mas é cadeia, educador é só o nome”, nos disse um jovem. Essa organização próxima do sistema prisional adulto já foi observada em outros trabalhos (SCHUCH, 2005; NOGUCHI E DE LA TAILLE, 2008; ALMEIDA, 2010; LEAL, 2010).

Rômulo* também ilustra como ocorre a sociabilidade em um espaço de privação de liberdade. Como não era do Paraná, nos primeiros dias não conseguia entender o sotaque e as gírias dos meninos, que tiravam sarro do modo como ele falava e achavam-no burro por não entender o que diziam. Ele nos contou que os primeiros dias foram muito difíceis e tinha de perguntar quase tudo. Pouco tempo depois já estava enturmado e falava como os jovens paranaenses. Para nós, contava achando graça a diferença das gírias usadas aqui e no Rio de Janeiro.

Diferentemente de **Rômulo***, é comum que os garotos cheguem ao Cense com alguma familiaridade com o universo da privação de liberdade no estado, seja para adultos ou menores de idade. Para a maioria, a maior parte

das regras da *cadeia* já é conhecida, seja por uma experiência prévia ou por relatos de amigos ou parentes. Isso parece fazer parte do processo de sociabilidade violenta pelo qual passam previamente. Segundo Machado da Silva (2004, p.71) este processo é “a transformação do uso da força, de meio eventual de obtenção de interesses, em princípio de regulação das relações sociais.”

Em uma das conversas, os adolescentes nos perguntavam se já havíamos pegado em uma arma. “Como não?” diziam espantados. Nesse grupo específico, a maior parte dos meninos tinha tido contato com armas pela primeira vez por meio de algum familiar. “Isso se aprende desde criança, aí começa o *cavalo-louco*, 155,⁵³ depois você consegue uma arma”, nos explicou um dos jovens, contando-nos como iniciou sua *carreira* no crime – primeiro furto e depois roubo. Depois continuaram contando como a família já tinha envolvimento prévio com a *marginalidade*. O pai de **Donato*** é usuário de crack e o avô de **Eládio*** era proprietário de uma chácara com plantação de maconha no Paraguai. Entre nossos entrevistados, parte já tinha passagem anterior pela delegacia e parte tinha parentes que já haviam sido presos. Além disso, todos relatam que o envolvimento com o *crime* começou com *más amizades* que eles conheciam desde criança.

Apesar de ser mais *doce*, o Cense tem rígidas regras de segurança e a manutenção da *ordem* e da *tranquilidade*, típicas dessa unidade, são os elementos principais da operação e da lógica dos educadores e direção. Para entrar na área do seguro atravessa-se um grande portão de ferro e a partir daí há grades e portões em tudo. Cada entrada e saída do *xis*, como os jovens chamam os alojamentos, é seguida de uma revista, que pode ser mais ou menos minuciosa de acordo com o tempo que eles ficaram fora. Um educador explicou-me que quando vão para as aulas, oficinas ou qualquer atividade não acompanhada por um funcionário por um longo tempo, na volta há a revista completa. Os internos se dirigem até o banheiro, tiram a roupa, chacoalham as peças e se agacham. Frequentemente são feitas revistas nos alojamentos e se um objeto proibido for encontrado isso significa uma *perca*, ou punição.

⁵³ O cavalo-louco é uma prática de furtar algum objeto, como bolsas e bonés, e sair correndo. 155 é o artigo no Código Penal para furto.

Os adolescentes ficam de *perca* por vários motivos e a gradação da punição depende do que foi feito. A punição mais *leve* é a proibição de participar de atividades e permanecer dentro do alojamento. A mais *dura* é ir para a *contenção*, uma área isolada no subsolo, com pouca ventilação natural, onde geralmente eles ficam sozinhos. Durante o dia os colchões podem ser retirados. A área da *contenção* é a mesma do *seguro*, onde ficam os adolescentes banidos pelo grupo (geralmente por crimes sexuais), mas eles sempre enfatizam que o *seguro* é para os *duque 13*⁵⁴ e a *contenção* para *nós*.

Durante o período em que estivemos lá, vários garotos tiveram *perca*. Entre os casos de proibição de participar de atividades há, por exemplo, um adolescente que levou uma borracha para o *xís* e outro por jogar um copo de água no educador. Um caso grave foi a briga de dois adolescentes, **Alan*** e **Luan***, para ver quem ficava com o melhor chuveiro do banheiro coletivo. **Alan*** era considerado um líder no grupo e **Luan*** haviam acabado de chegar, tendo passado por várias instituições de acolhimento depois da morte de seus pais. Já havia recebido diagnósticos de *psicopatia* e foi enviado ao Cense sem ter cometido nenhum ato infracional *de fato*, mas sim ter ameaçado de morte a diretora de uma instituição de acolhimento pública onde estava.

Luan* era constantemente apontado como um garoto problemático, com dificuldade de convivência e por isso tinha constantes *percas*. No banho, ele não aceitou que **Alan*** pegasse seu chuveiro e lhe agrediu, causando-lhe um ferimento na orelha. Ambos foram levados para a delegacia e depois ficaram na *contenção*. Este caso foi a única vez que presenciamos algum menino com algemas. Como estavam na *contenção*, ficavam alguns minutos por dia ao ar livre, mas com algemas. Neste caso, a disputa foi o chuveiro, mas como nos disse um adolescente, tudo lá é *moeda de troca*. Ele reclamava da proibição da confecção dos cisnes de papel, porque as folhas haviam se tornado *moedas de troca* para eles. Outras *moedas* importantes são as sobremesas e fios retirados das camisetas e blusas que servem para confeccionar pulseirinhas – também proibidas.

Outro caso que abalou a *tranquilidade* da unidade foi a tentativa de suicídio de um recém-chegado. **Fábio ***, além de mais novo na unidade, era

⁵⁴ Apelido dado a quem comete crimes sexuais, provavelmente vem do artigo 213 do Código Penal, que se refere aos crimes contra a dignidade sexual.

também o mais novo de idade, com 13 anos. Ele tinha estrutura pequena, com a voz ainda de criança que não passou pela puberdade, e, como recém-chegado, ficou um período na *contenção*. O que vamos relatar adiante não se pôde confirmar por se tratar de uma *fofoca* que foi espalhada pela unidade, mas acreditamos ser verdadeira. Diz-se que o ato infracional de **Fábio** * foi agredir e queimar sua irmã pequena quando embalava drogas. Essa história teria sido espalhada para os outros garotos por educadores e então **Fábio** * começou a ser achincalhado. Com medo, tentou suicídio e só não teve sucesso porque alguns meninos que estavam na *contenção* ouviram-no agonizando e chamaram os educadores, que o teriam tirado do lençol quase sem vida.

A partir de então, o garoto passou a dizer que era possuído pelo diabo, gritando e batendo o corpo na parede, provavelmente uma estratégia de defesa contra o ambiente agressivo. Geralmente os educadores ajudam os adolescentes a criar uma história factível quando seus delitos serão possivelmente rejeitados pelos outros internos. Nesse caso, entretanto, havia educadores recém-contratados pelo processo seletivo simplificado, que talvez não tivessem dimensão de como tais fatos alteram a ordem do local e afetam a rotina dos próprios educadores.

O caso acima nos remete a uma regra, uma das principais da unidade: os adolescentes não podem falar sobre seus atos infracionais ou temáticas ligadas à violência. Isso também é observado em outros trabalhos. Almeida (2010, p.39), por exemplo, relata que nas novas unidades da Fundação Casa nem mesmo os educadores sabiam dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes que atendiam. Nas nossas oficinas de comunicação, havia sempre um mal-estar quando aicineira passava algum filme que abordasse a temática do crime ou violência. Quando liberávamos os adolescentes de uma sessão do filme “Cidade de Deus”, um dos educadores disse: “Bem educativo isso”.

Ao racionalizar essa proibição, percebemos que ela auxilia tanto no nível operacional quanto no nível ideológico e do discurso. No primeiro, ajuda na manutenção da ordem cotidiana do Cense, porque contribui para evitar uma competição sobre quem são os mais *perigosos*, ao menos na frente dos educadores, e supostamente combate a *ética do crime*. No nível ideológico, como o objetivo da internação é a *ressocialização* e a construção de *novos*

projetos de vida, o não falar sobre a vida pregressa supostamente auxiliaria no olhar para um novo futuro.

Entre eles também há rígidas regras de convivência, embora eles respondam negativamente quando questionados sobre isso. Uma regra norteadora de toda a convivência é o respeito à família. Falar mal dos familiares de alguém justifica agressões e banimento. Mais grave ainda é olhar para as visitas, principalmente se mulheres. Além de não aceitarem *duques* 13, é preciso pedir licença a todo o momento (licença para falar, licença para se retirar ou entrar na conversa) e ao falar da família dizer “com todo o respeito”. Dentro do alojamento também deve-se pedir licença para peidar, defecar e “tirar castelo”⁵⁵.

Diversos trabalhos têm mostrado como é o “proceder” nas prisões – juvenis e para adultos-, ou seja, o conjunto de regras estabelecidas, de ações esperadas pelos presos para regular a vida cotidiana dentro desses espaços⁵⁶. Noguchi e La Taille (2008) entrevistaram adolescentes sobre a exclusão gerada pelo “seguro”, forma de punir quem não cumpre as regras. Assim como observamos em nosso trabalho, há uma moral do “bandido bão”. Os autores observam o seguinte:

Aliás, os depoimentos que recebemos tendem a mostrar que não é a disciplina que falta aos jovens: eles têm variadas regras às quais se atêm de maneira estrita e cuja desobediência é severamente punida. Não parece faltar-lhes disciplina, portanto. Mas tal disciplina incide sobre regras que eles mesmos instituíram. Ora, o que os educadores desejariam é que obedecessem a outras regras, as da instituição. (2008, p. 35).

Nesse sentido, os autores apontam que, enquanto os educadores querem que suas regras sejam obedecidas com base na força e na autoridade, os adolescentes encontram *legitimidade* nas normas do “mundo do crime”. Em nossa pesquisa encontramos uma série de regras morais – como tolerância com homicídios, mas não com caguetagem – que iam contra o discurso *recuperador* do Cense. Como Noguchi e La Taille (2008) afirmam, também encontramos em nossos entrevistados uma valorização da malandragem

⁵⁵ O mesmo que se masturbar.

⁵⁶ Vale salientar, entretanto, que em nossa pesquisa não encontramos o uso da palavra “proceder” entre nossos entrevistados.

associada ao crime. Mais uma vez há um conflito com o discurso do Cense, que prega um “novo projeto de vida” no qual o mundo do crime deve ser eliminado por completo – chegando ao ponto de haver a proibição formal de se falar sobre ele com os outros jovens. Como bem apontam os autores, essa identificação com o “mundo do crime” ocorre mais pela exclusão e estigmas sofridos do que por uma vontade “genuína” de ser criminoso.

Almeida (2010) também encontrou padrão semelhante nas respostas de seus entrevistados, que diziam que as regras existiam para não deixar tudo “bagunçado” ou como a “casa da mão Joana”. “A indicação de que são regras necessárias aparecia frequentemente associada a descrição da situação anterior a existência dessas regras nas unidades em que era tudo ‘bagunçado’”. (p. 156).

A seguir o jovem Fábio nos faz um extenso relato sobre as regras no Cense.

Ah! Quando você for fazer necessidade, urinar, tem que pedir licença, fazer negócio, fezes, tem que pedir licença, tem que pedir licença pra escapar daqui, rsrrsrs porque aqui no alojamento os cara solta uns gases, daí os cara pede licença. Tem que pedir licença pra tudo. Fala que tem que escapar rsrrsrs. Eu tenho vergonha de falar isso, mas é licença pra tudo, se você for falar com alguém, tipo atividade, tem negócio para falar junto de outra pessoa, daí na hora que termina de falar tu fala licença aqui, então, pedi licença para sair dali. (se não pedir licença para falar) Ah! Daí eu não sei, tipo não acontece nada, mais ai o cara se sente mal, né, porque daí o cara pensa que o cara tá ali vai conversando fica falando sozinho. Ah! A pior coisa é falar da família dos outros, caguetar alguém. Ah! Daí vai pra isola, daí fico no convívio com ninguém, senão os cara bate tu, né, homem, daí vai lá pra baixo fica tem um cara que tem um grupo que o faz contar a mentira, senão ele apanha. Que nós sabe, é o cara que entrega vão conversando vão puxando ideia, puxando ideia e pergunta porque ele caiu numa hora ele fala uma coisa, noutra hora ele fala outra, daí nós sabe que tá mentindo, daí os caras vai falando, falando, uma hora ele se entrega sozinho, foi ele mesmo que entregou, falou que estuprou a menina. Ah! Ninguém gosta de estuprador não, na cadeia de maior os caras não perdoa preso, mas aqui é sossegado, ninguém que se ferrar, quer ir embora, mas só que nesse caso olho vivo eles não põe junto

de nós, ele ficam sozinho ali embaixo. Ai, eu escoro o cara com pancada. Ah! Daí dá, né. Não pode falar, tem que falar com todo respeito, tem que perguntar se alguém vai vir pra visita, com todo respeito, sua mãe vai vir na visita com todo respeito, sua irmã tem que falar tudo com muito respeito. Depende. A única coisa que você não pode perguntar é o tal da mulher, tipo que se é tua namorada ou tua mulher, sei que lá, sei que lá não pode falar isso. Só se, por exemplo, eu, tua e minha mulher eu puxo assunto com o cara, daí começo a falar um pouquinho, daí não dá em nada. Tem dois que ver a namorada ficar aqui e tem bastante que tem só que, infelizmente, é de menor, não pode. Ah! Não pode olhar não pode fazer nada, não pode ficar olhando, tem que ficar de cabeça baixa, não pode olhar a vida dos outros. Ah! Não pode também, tipo assim, conversando muito com o educador, se não pensa que tá um caguetando o outro. Fábio , 19 anos.

Como já nos mostrou Goffman (1995) a interação face a face requer previsibilidade para que possamos conhecer antecipadamente o que esperar do outro. Em uma instituição total essa necessidade é ampliada, vista que todas as atividades cotidianas são realizadas no mesmo espaço e com as mesmas pessoas – com um fator estressor que é a privação de liberdade. Para os adolescentes, o estabelecimento dessas regras informais torna a convivência *possível*. Elas abrangem desde atividades rotineiras – como a masturbação – até situações eventuais, como a visita de familiares. Da mesma forma, os procedimentos de segurança garantem aos educadores certa previsibilidade – já que estão sempre verificando se os adolescentes não possuem nada que possa ameaça-los fisicamente – e tornam assim o trabalho de educador *possível*.

Há também palavras proibidas, como cabeça, que eles chamam de *pinha*, por cabeça poder se remeter a cabeça do pênis. As gírias fazem parte do cotidiano e os educadores contam histórias sobre como eles esquecem que o mundo exterior não entende a linguagem deles. Em uma viagem, um adolescente pediu no restaurante por *moca* (café) e outro uma caneca de *porvinha* (suco em pó). Os xingamentos pejorativos estão quase sempre associados a animais, provavelmente pela possibilidade de duplo sentido nesses termos: peixe, porco, cobra, rato, pato, camelo. Além das gírias, eles

também falam uma linguagem de sinais próxima da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Essas regras informais e rotinas estabelecidas pelos jovens mostram que há um padrão *moral* – como quando nosso entrevistado **Fábio** explica que há o *ladrão bão*, aquele que “corre pelo certo”, que “não cagueta os outros, não estupra os outros” – que não é definido pela instituição, mas pelos próprios jovens. A maioria já tem algum conhecimento prévio desse padrão, por meio do chamamos aqui de “sociabilidade violenta” *prévia*, entretanto ha também um novo processo de sociabilidade dentro do Cense, onde esses valores e padrões *morais* são reforçados, valorizados e reavivados cotidianamente. Partilhá-los é participar do grupo.

Um caso chave nos fornece um retrato sociológico dessa questão. Para muitos meninos a antiguidade é uma chave para a liderança e honrarias positivas, mas no caso de um interno ocorreu o inverso porque o adolescente não seguia os padrões. **Luciano**, nosso entrevistado que será analisado mais adiante, era o menino mais antigo no Cense, mas não tinha “moral nenhuma” segundo os colegas porque era um tiriça – não gostava de limpeza. Como se verá mais adiante, **Luciano** era excluído por estar fora do que os demais consideravam um *ladrão bão*.

A compreensão dos jovens *vulneráveis* implica também em uma compreensão, ou uma história social, das instituições nas quais eles vivem. Pelas características que até hoje são observadas nos Censes, faremos uma aproximação delas com o que Goffman (2001) chama de instituições totais e assim as define:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2001, p.11).

Ainda que modernamente haja críticas ao uso do conceito de instituição total - como as feitas por Lhuillier e Aymard (1997 apud BODÊ DE MORAES, 2005), para quem a entrada da sociedade na prisão provocou um efeito de *détotalisation* – fazemos uso do próprio Goffman para justificar nossa escolha. O autor afirma que “esta classificação de instituições totais não é clara ou

exaustiva, nem tem uso analítico imediato, mas dá uma definição puramente denotativa da categoria como um ponto de partida concreto.” (GOFFMAN, 2001, p.17).

Na medida em que Goffman define o conceito como uma “barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída” entendemos que o centro de socioeducação se encaixa perfeitamente nesta definição, porque os adolescentes em *conflito com a lei* vivem 24 horas institucionalizados. Goffman (2001, p.17) estabelece quatro características principais das instituições totais: 1. Todos os aspectos da vida são realizados em um único local e sob uma única autoridade; 2. Cada atividade diária do indivíduo é realizada na companhia de um número grande de outras pessoas; 3. Todas as atividades têm um horário rigoroso, que vem de cima, e encadeiam todas as outras e por fim 4. Várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único.

5.7 PAPÉIS

Neste tópico serão problematizados como são construídos os *papéis* desempenhados por adolescentes e *educadores*, bem como os tensionamentos decorrentes desse processo. Para os internos, o aprendizado de novos *papéis*, como o de *regenerado*, é primordial para sua saída da instituição, já que, diferentemente do sistema prisional adulto, o poder judiciário apenas determina a privação de liberdade, mas, na prática, o tempo que o adolescente ficará lá depende de uma avaliação da equipe técnica, direção e educadores. Ou seja, o adolescente precisa estar *pronto* para sair, o que implica um bom comportamento prévio, com a introjeção das regras da instituição.

Como já observamos, a justiça juvenil passou a contar com equipes multidisciplinares, hoje essenciais para a avaliação da *regeneração* dos jovens privados de liberdade. De acordo com Alvarez (1989, p. 164), os discursos da Medicina, Psiquiatria e Sociologia apoiam os poderes punitivos na busca pelo discurso “verdadeiro”.

A justiça para menores não só procurará apoio em disciplinas auxiliares, o que a tornará eminentemente multidisciplinar, com também irá se mascarar por trás desses discursos, tentando aparecer como recuperadora, pedagógica, não punitiva. A justiça penal para

menores (e nunca se tratará de algo diferente, na verdade, de uma legislação penal) encontra seus instrumentos e, ao mesmo tempo, se esconde por trás de disciplinas científicas.

Há também uma enorme tensão entre os *educadores sociais*, como são chamados os agentes penitenciários do sistema socioeducativo. Apesar de serem chamados de *educadores*, na verdade eles exercem funções de agentes penitenciários. Como o *papel* não está claro, envolve diferentes tipos de negociações com os jovens - como, por exemplo, o que fazer para a “cadeia não virar”. Os *educadores* mais *envolvidos* com a área da infância acabam vivendo um conflito ainda maior, porque gostariam que suas práticas fossem realmente *educativas*. Um dos educadores ouvidos por nós disse, por exemplo, que o “São Francisco⁵⁷ é Auschwitz.” Apesar do exagero na frase, ele se referia ao modelo arquitetônico desse Cense e ao histórico de rebeliões e mortes.

A convivência por um período na unidade também nos ajudou a humanizar a figura dos educadores, sem colocá-los no papel de algozes, e também a desfazer o binário mocinho/bandido em relação aos adolescentes. Compartilhar, ainda que dentro do recorte *possível*, algumas experiências cotidianas foi fecundo para entender a experiência dos atores envolvidos e a complexidade da *punição*. Ressalva isso porque esse novo entendimento nos permitiu ter um novo olhar sobre os papéis exercidos por eles.

Antes de falar sobre as relações cotidianas no Cense, abordaremos brevemente nas próximas linhas nosso referencial teórico para refletir sobre isso. A partir de Goffman (1995) consideramos que os adolescentes e educadores representam papéis em suas interações cotidianas e que, por ser um ambiente de privação de liberdade, nesse espaço a necessidade de representação e a representação “em si” são exponenciadas. Talvez por considerarmos que, como em Elias (2000), olhar para as relações no Cense é como ver a sociedade operando em um microscópio. Para os educadores, poder antecipar o que se pode esperar do outro é uma questão de sobrevivência, senão o Cense “pode virar”. Para os adolescentes, participar eficazmente dessa interpretação significa o fim da privação de liberdade.

⁵⁷ O Cense São Francisco, a ex-escola para menores Queiroz Filho, é o mais antigo do estado, em funcionamento contínuo desde 1964.

E essa *realidade aumentada* deixa muito mais evidente relações de poder, desigualdades estruturais e comportamentos violentos e isso requer maior capacidade de previsibilidade pois “a informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar” (1995, p. 11). Destacamos, entretanto, que para Goffman a representação de um papel não é uma mentira e que todos os atores na sociedade representam papéis a todo o momento.

No nível das interações entre os adolescentes, controlar a informação que se *transmite* e *emite* é essencial para sobreviver em um ambiente agressivo e cheio de regras informais que não são, na maioria dos casos, *ensinadas* como as *regras formais*. Essa possibilidade de o indivíduo usar o que emite estabelece uma forma de controle sobre o papel do indivíduo que “restabelece a simetria do processo de comunicação e monta o palco para um tipo de jogo de informação, um ciclo potencialmente infinito de encobrimento, descobrimento, revelações falsas e redescobertas” (GOFFMAN, 1995, p.17).

Esse processo de *representação* do jovem ocorre já na chegada, quando ele fica um período na contenção, isolado dos demais, para se *acostumar* com a privação de liberdade. É comum ouvir, por exemplo, os funcionários expressarem preocupação com determinados meninos porque são novos e ainda não conhecem as regras, tendendo a infringi-las. A lógica operada no Cense é que o adolescente precisa se *ressocializar* e isso significa introjetar o modo de funcionamento da instituição. A forma de controle desse processo é a avaliação permanente da equipe técnica, direção e educadores, que decidem em colegiado quando o adolescente pode ter intramuros, externa⁵⁸ ou desligamento. Por isso um dos principais questionamentos dos jovens para a equipe técnica é a pergunta: “Quando vai subir meu relatório?”, que significa quando o relatório será encaminhado ao juiz.

Para que o relatório *suba* com um pedido de desligamento, há um processo relativamente longo até que o adolescente seja considerado

⁵⁸ *Intramuros* é a permissão para circular “livremente” fora da área de segurança e *externa* poder ter saídas eventuais, como estudar ou realizar cursos fora da unidade. Nas palavras de nosso entrevistado **Wesley R** é “uma conquista que a gente pega, além da gente tá preso, fechado aqui, deu a vantagem de ir pra rua, com roupa de rua e tudo, é vantagem de vez em quando.”

regenerado. Qualquer desentendimento com educadores, por exemplo, pode desabonar o relatório. A centralidade da equipe do Cense analisado por nós no desligamento dos jovens é total, e os comentários são de que o juiz da comarca atende a tudo que eles pedem. Está claro para os internos que eles precisam representar determinado papel, que por sua vez fará parte do relatório enviado ao juiz.

Outros trabalhos também já observaram anteriormente a presença desses “papéis” nas unidades de socioeducação. Almeida (2010, p. 41) afirma que “já no caso dos adolescentes, a tensão se refere ao fato de ter que lidar com os sofrimentos do confinamento e ao mesmo tempo criar a impressão que convença a todos de que estão ‘recuperados’, ‘ressocializados’ e podem, por isso, ser liberados.”

Um de nossos entrevistados, o educador **Jean** (e), disse o seguinte a respeito de um adolescente, confirmando a representação de papéis. “Ele é um guri que de início deu muito problema de adaptação às normas, mas logo ele sacou enfim, né? **Como funciona a historinha que ele tem que contar pra todo mundo ali**, pra poder ir embora, né? Enfim”. (Grifo nosso). **João** (e) também falou algo semelhante sobre o mesmo adolescente “ele tinha o comportamento muito ruim e melhorou. Ou ele, na minha dúvida, é **ou ele tá seguindo o programa que a gente quer que ele siga** ou tá melhorando, tá bem.” (Grifo nosso).

Quando o adolescente é considerado *regenerado*, está pronto para deixar a unidade. Aqui escolhemos a palavra *regenerado* para designar esse processo, pois a definição de regenerar significa “dar nova existência”. Esse sentido é observado na fala do *dever-ser* da equipe do Cense e também nos materiais oficiais que norteiam a prática. A publicação “Cadernos do Iasp” traz a seguinte descrição sobre o Plano Individual de Atendimento (PIA)⁵⁹, chamado

⁵⁹ O PIA foi estabelecido pelo Sinase, como foi mostrado no capítulo 5. O Ministério Público do Paraná elaborou um modelo de PIA para nortear a socioeducação no estado e entre os itens a serem trabalhados há situação documental, processual; saúde, educação; profissionalização, arte, esporte, cultura e lazer; fortalecimento da convivência familiar e comunitária, participação política; espiritualidade, atividades externas e preparação para o desligamento. É necessário também uma assinatura de compromisso do adolescente, pais, pessoa de referência fora do grupo familiar e técnico de referência. MINISTÉRIO PÚBLICO. Modelo Plano Individual de Atendimento. 2012. Disponível em <http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/pia/mod1_plano_individual_de_atendimento_intern_semilib.pdf> Acesso em 10 abr. 2013.

pela publicação de Plano Personalizado do Adolescente (PPA) para “garantir a compreensão de cada adolescente enquanto pessoa, revestido de uma singularidade particular [...]”. (2007, p.58)⁶⁰

É, também, a possibilidade do adolescente, junto a sua equipe de referência, iniciar a mudança do rumo de sua história, apropriar-se de sua vida e ter a chance de projetá-la desvinculada do mundo da criminalidade. É, ainda, a oportunidade de transformar aspirações e sonhos outrora impossíveis em metas e passos concretos que farão parte de seu dia-a-dia.

Após essa descrição, há um quadro com exemplo contando a história de um adolescente de 17 anos que antes de estar privado de liberdade ajudava o tio em uma lanchonete e se lembrava do cheiro bom vindo da cozinha. Ele decidiu se tornar um cozinheiro “com condições financeiras de manter uma família” e em seu PPA “esse sonho pôde se transformar” depois de visitas a cozinhas de restaurantes, auxílio na cozinha da unidade e um curso profissionalizante, “o qual foi desempenhado por ele com muita satisfação.” Em outro exemplo, “Rafael foi internado há seis semanas e tem apresentado bom comportamento na unidade desde o início, manifestando o desejo de mudar sua vida.” Por fim, o documento pergunta “quem participa do plano personalizado do adolescente?” e a resposta é “quem tem coragem de acreditar e de doar-se como profissional para este trabalho.”

Essa lógica de *mudar de vida* se reflete da fala dos adolescentes. Quando imaginam que estão sendo avaliados, incorporam o papel do *regenerado* e assumem um discurso de responsabilidade pelo que fizeram (estou pagando pelo que fiz), e desejo de mudança. Em nossas entrevistas na primeira etapa da pesquisa, o discurso da mudança foi quase uníssono. **Helton** disse “saindo daqui eu não vou fazer mais isso.” **Wesley R** nos contou que “bem, depois me arrependi até, agora que tô preso não me arrependo mais, porque eu tô pagando.” **Werner M**, por sua vez explicou que “ah eu pretendo continuar estudando e arrumar um serviço, né?”. Alguns meninos, entretanto, deixam escapar que quem sabe do futuro é Deus ou você sabe como é o adolescente, quer tudo na hora.

⁶⁰ A publicação Cadernos do IASP foi depois republicada com o nome Cadernos de Socioeducação em 2010.

Nas conversas em grupo, entretanto, a representação é diferente, principalmente quando está em jogo a demonstração de poder. Esse ponto é interessante porque depois descobrimos que alguns adolescentes que mais falavam sobre suas qualidades enquanto *criminosos* eram os que haviam sido presos pelos crimes de menor potencial ofensivo. É o caso de **Fernando***, que disse rindo um dia, provavelmente para tentar nos chocar, que quando fizesse um assalto iria mandar o cara imitar uma galinha só para curtir com a cara dele depois. Ele dizia que gostaria de sair e usar drogas, contava como era bom ficar bêbado e depois cheirar cocaína. No decorrer da conversa, entretanto, deixou escapar que havia *caído* por 155 a uma farmácia, o que foi seguido por um “vixe” de desapontamento e desaprovação dos outros. Em conversas com educadores, eles apontaram um determinado garoto com o sendo mais *perigoso* da unidade, por não ser um *iniciante* e ser *inteligente* (ou seja, fazer o jogo de *bonzinho*), e, coincidentemente, ele nunca falou conosco sobre sua vida pregressa.

A representação oposta ao do *regenerado* é o de *injustiçado*. Em uma conversa, **Gico** disse que os ricos são gananciosos. **Alisson*** falou rindo que “nóis tira dos rico para dar pros pobre”. Disse ainda que roubar pode, porque eles roubam dos ricos e que se eles dessem não precisariam roubar. Depois disso eles falaram que não é a vida de todos que tem valor, já que há vidas que valem e vidas que não. Questionados sobre quem decide isso, deixaram nas entrelinhas que eram eles. Assim, eles parecem retirar a *culpa* do que fizeram do plano individual para culpar os *ricos* e o *sistema*.

Na representação desses papéis, eles testam a plateia para saber de que lado você está. Fomos questionados da seguinte forma: “Você já pegou em uma arma?”, “Já fumou maconha?”, “Já foi assaltada?”, “Você mentiria para o delegado que apanhou só para mandar o assaltante preso?”, “Onde você mora?” “Paga aluguel?” “Quanto?”. No caso da pergunta sobre a mentira, ela foi feita por um adolescente preso por roubo cuja situação foi agravada porque a vítima disse que havia sido agredida durante a ação, o que o adolescente negava.

Em outros momentos, tanto educadores como adolescentes afirmam que o trabalho de ressocialização é inócuo. Em um debate, uma oficineira falava sobre a *regeneração* de uma conhecida, usuária de crack, que havia ido

para a internação feminina e findou a dependência química. Um adolescente rebateu dizendo que é difícil a pessoa cair lá dentro e mudar, às vezes fica pior. **José** (e), um experiente educador com passagens em diversas unidades do estado, falava sobre a ordem e organização que eles conseguiam manter no Cense que estudamos e disse que os internos só eram assim (comportados), porque são frutos do meio e que demorou muito para conseguir aquilo. Apesar disso, falou de forma veemente que não acreditava na efetividade do trabalho, já que ali não era feito nada para mudar de fato a vida dos garotos.

Em um de nossos encontros, conversávamos com os adolescentes sobre o que fariam quando saíssem de lá. Um dos garotos respondeu que às vezes pensava *em sair do crime* e às vezes pensava em voltar. Disse que queria algo que desse dinheiro, como pedreiro ou servente. A oficina questionou porque ele não poderia ser outra coisa e eu perguntei se ele não poderia ser médico ou advogado. A oficina perguntou o que ele faria se fosse juiz e se tivesse um *menor* com o mesmo *B.O*⁶¹ que ele. O jovem disse rapidamente que não gostava de falar desse assunto, como se sinalizasse que isso não era para ele.

Em relação aos *educadores*, há um tensionamento na representação de papéis porque eles foram contratados para serem *educadores sociais*, mas exercem funções de *carcereiros* e são os responsáveis pela segurança da unidade. Há uma reclamação constante, por exemplo, por não haver a presença de policiais militares lá. Uma postagem no site dos Servidores da Socioeducação, por exemplo, fala sobre o sequestro relâmpago de dois educadores da semi-liberdade por adolescentes e diz que isso será pauta de uma reunião, pois ou “fecha ou coloca segurança (polícia)”⁶². Uma resolução 86/2012 também dá pistas do descontentamento com o cargo de educador social ao criar um grupo de trabalho para estudar a criação do cargo de *Agente de Segurança Socioeducativo*⁶³.

⁶¹ Boletim de ocorrência.

⁶² SINDSEC. **Sequestro de Educadores**. 2012. Disponível em: <<http://www.sindsec.com/modules/AMS/article.php?storyid=27>> Acesso em 11 abr. 2013.

⁶³ SEDS. **Resolução 86/2012**. 2012. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=69444&indice=3&totalRegistros=259&anoSpan=2013&anoSelecionado=2012&mesSelecionado=0&isPaginado=true>> Acesso em 11 abr. 2013.

Nosso entrevistado **Jean** (e) disse que “E ai o que fica, né, esse endurecimento, muitas vezes o cara que não acredita mais, que é vencido, né? Que é o cara que tá disposto a fazer oficina, conversar, ele é motivo de trota dos colegas, né? ‘Não vá pra lá’, pra não aguentar o cheiro de merda do piá.” A fala dele mostra como os *educadores* que desejam desempenhar o papel de *educadores* acabam virando motivo de chacota. Por fim, **Jean** afirma que “eu acho que quando eu não acreditar mais eu vou ser um profissional, assim, é insensível e aí eu vou, eu vou sair, né?”. **João** (e) também abordou essa questão do duplo papel afirmando:

Na verdade, os educadores fazem papel de carcereiro e de socioeducador. Ele tem um papel, ele cuida da segurança e tenta implantar alguma coisa, fazer alguma coisa na cabeça dele, mas hoje nós fazemos, eu não, né, eu tenho maior liberdade lá, mas a maioria faz o papel de carcereiro e isso deixa eles insatisfeitos. É cuida só da segurança, meu plantão à noite fico morrendo de medo, porque sem lugar pra ir, o cara vai fazer o que? Zera todo mundo, pode ir embora, chama o policiamento. E outra, por quê? Porque o Requião proibiu, né? Cortou, né? Porque antes era uma guarda terceirizada supereficiente, agora a policia militar vai lá quando quer, se quer, se não tem policial pro distrito, eles vão mandar pra cuidar de bandido menor ainda, entendeu? Então não vai, vai no dia de visita e olha lá.

Essa tensão entre a punição e a educação já foi observada por Bodê de Moraes (2005a, p.70) em seu estudo sobre os agentes penitenciários. Ele argumenta que “punir e ressocializar, ou seja, punir ressocializando” é um dos grandes conflitos do sistema penitenciário. Ele ressaltou também a mesma tensão analisada por nós entre a equipe técnica (psicólogos, assistentes sociais e pedagogos) e a os *educadores*. Estes dizem que o adolescente é bonzinho na sala de atendimento, mas na galeria ou em grupo é outro. Certa vez, uma pedagoga contava que teria de *enfrentar* os demais por ter sugerido que um adolescente considerado *problemático* deveria pegar intramuros. Um dos psicólogos também foi acusado de ser “espião” da SEDS. Outro fato mostra as interações e relações de poder cotidianas entre adolescentes e *educadores*. Um menino estava pedindo insistentemente a um educador uma xícara de café e o educador forneceu a bebida com sal ao invés de açúcar para o menino *parar de encher*.

Em geral os jovens entrevistados tinham de forma muito clara o *motivo* pelo qual sua trajetória os levou ao Cense. Como elaborar esse discurso faz

parte de uma de suas primeiras aprendizagens dentro do Cense - porque, como já mencionamos, faz parte da incorporação do papel de *regenerado* – eles contavam-no com bastante fluidez. Há semelhanças em quase todos os *roteiros* estabelecidos. Geralmente começam com uma primeira infância tranquila, em que estudavam e *se comportavam*. Então há um momento de inflexão que são as *amizades*. São sempre os *Outros*, os *amigos*, que os levam para o mau caminho, que incentivam-nos a usar as drogas e para encerrar essa sequência de cenas do roteiro vem o crime. Basicamente, o encadeamento é o seguinte: infância tranquila - amizades erradas – uso de drogas – crime. **Fábio** , 19 anos, é quem melhor resume esse roteiro. Em poucas palavras ele consegue bem descrevê-lo.

Tá, eu estudava bastante, daí comecei o embalo, chega atrasado, comecei a fumar maconha, cheira cocaína, daí comecei a fazer assalto [...] Ah! Nós era tudo pivete quando começou, daí começamos com a maconha e pá pá e tudo. Nós queria ir pro som, primeira vez que nós fomos roubar, nós queria ir pro som, tudo sem dinheiro, aí nós fumo rouba né, fumo rouba cáimo preso, daí a gente caiu.

Alguns são avisados pelos pais sobre as más-companhias. Logo que **Wesley R**, 19 anos, mudou-se para o novo bairro o pai avisou-o sobre os vizinhos *tudo tranquera* e pediu para que não se envolvesse, o que não foi atendido.

Eu nem escutei ele, desde os primeiro dia que nós se mudemo pra lá comecei já a se enturma, já ali conversa, joga bola , isso quando no começo fui pra lá até que era mais sossegado, nós jogava bola tudo, comecei a se envolve mais coisa de carro essas coisas tudo, com 14 anos mesmo, com 14, maconha comei a fumar com 15, 16, eu comecei mais tarde que outros amigos meus com 13, 14, já tava tudo fumando já.

Wesley R conta-nos sobre um amigo daquela época que tinha começado a *se envolver*, mas começou a namorar e isso freou sua participação no grupo, pois a namorada impedia-o de sair. Isso teria sido uma das razões que separou o destino dos dois amigos, pois **“daí sei lá, isso que evitou ele... e nós não, nós saímos a gente sempre tava brigando”**. **Werner M** também passou por um processo semelhante, descrito quase de forma igual ao dos dois colegas.

Ah foi amizade né, começou a desenrola e conhece uns piá e eles começaram a conversa, daí tipo amizade, daí eu comecei a gostar, daí mais para frente fui experimentando droga, maconha. Daí eu fui usando, daí o negócio que aconteceu foi porque eu tava como avião, né? Werner M, 16 anos.

Outra explicação muito comum é a prática dos crimes motivada para sustentar a dependência de drogas. Nos conta **Lucas R**, 16 anos, **“às vezes, eu roubava pra sustenta o meu próprio vício, trabalhava também [...] catando papelão, juntando latinha, trabalhando nos bar. Comprava droga. Crack.”** **Marcelo**, 18 anos, foi o único que destoou dessa explicação típica. Apesar de atribuir certo papel às más amizades, ele disse que foi “porque quis”. **Ah! Eu comecei a se envolver de embalo, não porque alguém falou vamo, eu que quis ir. Ah! [...] nós nos criamos tudo junto desde pequeno. Ronan, 20 anos,** além de cocaína, cola e maconha também usou drogas injetáveis e tomava álcool combustível e álcool para limpeza doméstica.

Essa explicação sobre a trajetória que os levou ao Cense certamente não foi somente elaborada após a entrada na instituição. Faz parte de uma explicação do senso comum sobre a criminalidade de jovens pobres que está presente em toda a sociedade. Como já nos ensinou Bourdieu (2001), o pesquisador não pode exigir um “epistemocentrismo escolástico” do entrevistado, a fim de que este suspenda sua *lógica da prática* para interpretar suas próprias ações de forma erudita. Além disso, como já nos mostraram os grandes autores da sociologia, o mundo social não espera as interpretações dos sociólogos para operar, mas sim o faz a partir das categorias do senso

comum, por isso estas nos são tão importantes. Portanto, nada mais natural que os nossos entrevistados compreendam suas trajetórias a partir dessas categorias operativas como más amizades e uso de drogas, que são também do senso comum douto. (BOURDIEU, 2009).

Por fim, um fator interessante sobre a representação de papéis é o que aqui chamamos de “economia dos afetos”. Como já mostramos, o Cense é um ambiente onde o *ethos masculino* prevalece, por isso não há muitas demonstrações de afeto e outros sentimentos que não relacionados a um comportamento violento. Nesse cenário, algumas cenas nos chamaram a atenção. Um de nossos entrevistados, **Luciano** é um adolescente com uma história penosa, como veremos adiante, e morou na rua a maior parte da infância. Foi para o Cense aos 14 anos e lá ficou por três anos. Não era *considerado* pelos demais e tinha poucas relações. Ele participou somente de uma oficina de comunicação e optou por não frequentá-la mais. Nesse dia, ele fingia *brincar* de luta com outro interno aparentemente apenas para ter contato físico. O outro rapaz pedia para que ele parasse e dizia que **Luciano** fazia isso apenas para agarrá-lo. Em outra situação, um rapaz fez um desenho e mostrou com vergonha para nós: era um coração escrito socorro dentro. Um terceiro momento foi quando um menino *brincava* de abraçar um educador, ao que foi prontamente respondido com um “sai para lá, está me estranhando?”.

5.8 “LADRÃO BÃO QUE CORRE PELO CERTO”

Neste subcapítulo discutimos o envolvimento de nossos entrevistados com o *mundo do crime*. Antes de abordar esse aspecto faremos, no entanto, uma breve discussão sobre a juventude, medo e perigo que nos auxiliará a contextualizar suas histórias. Como foi analisado anteriormente, em todo o século XX as crianças e adolescentes pobres estiveram associadas a uma suposta criminalidade e representavam um perigo iminente. Ora o Estado agia para separá-los de seus pais enquanto ainda estavam “em perigo” e eram *negligenciados* pelas famílias, ora eles eram apartados da sociedade por já serem “perigosos” a fim de que fossem *ressocializados*. Delumeau (1989, p. 24) nos mostra que o medo está relacionado com o próximo e o distante, o

novo e o antigo. “O medo é aqui o hábito que se tem, em um grupo humano, de temer tal ou tal ameaça.”

Mostramos que os jovens vulneráveis são mais vítimas do que perpetradores de violência. Entretanto, acreditamos que continuam a ser destacados na discussão da violência urbana em função de uma suposta periculosidade que vai se desenvolvendo ao longo da vida adulta. De acordo com Alvarez (1989, p. 164):

No processo de constituição do criminoso como suporte de novas relações de poder e de conhecimento, não devemos esquecer que o menor deve aparecer com destaque, por ser ele a matriz do futuro criminoso: se é necessário conhecer o criminoso, é necessário conhecê-lo desde a infância.

Sobre esse assunto, Sérgio Adorno, Renato Sérgio de Lima e Eliana Bordini (1999) afirmam que o envolvimento de jovens com o crime obedece aos mesmos padrões da população em geral, embora tenha aumentado na época da pesquisa em função das mudanças no consumo e tráfico de drogas, segundo os autores. Apesar disso, entre as ocorrências policiais levantadas, em apenas 1,3% o crime era homicídio, valor que segue uma tendência mundial. Nos Estados Unidos a taxa de crimes violentos cometidos por jovens permaneceu estável em 13% entre 1972 e 1993. (1999, p.20). Não obstante esses dados, a juventude ainda é associada a um período de agitação hormonal, em que os pais perdem o controle sobre os jovens e estes, por sua vez, não têm suficiente auto-controle.

Associados frequentemente às imagens de carência emocional, de irresponsabilidade, de liberdade incontrolável, de permissividade inclusive sexual, de negligência e imaturidade [...] adolescentes envolvidos com o mundo do crime e da violência não raro estimulam verdadeiras campanhas moralizatórias.(1999, p. 15).

Bodê de Moraes (2005b) afirma que tais percepções sobre os jovens parecem reeditar a noção de *classe perigosa*. Tal fato geraria uma policialização das políticas públicas para os jovens pobres, já que sua suposta periculosidade somente pode ser combatida com a força policial.

Parte importante das classes perigosas, o jovem perigoso seria também uma das justificativas para os outros elementos que

analisaremos doravante, a saber, a militarização das polícias e a policialização das políticas públicas de atendimento as estes jovens

Não obstante a promessa de mais segurança, essas políticas entregam o oposto do prometido, já que geram mais medo, respostas emotivas (como, por exemplo, as discussões sobre redução de maioridade penal que se seguem após a midiatização de um crime envolvendo adolescentes) e não resolvem o problema da *criminalidade*.

Fruto dessa noção de periculosidade juvenil há uma situação de estigmatização vivida por um de nossos entrevistados. **Wesley R** nos relata que mesmo antes de cometer algum crime já era vítima de olhares reprovadores em sua *vila*. **Ah! me olhavam quanto eu tava na rua já, eu era tipo vagabundo, não fazia nada, ficava só em casa, ficava andando pra lá e pra cá, aprontando, já olhavam torto.** Esses olhares dos vizinhos provavelmente estavam relacionados a seu modo de vestir e às más companhias com quem ele andava. O rapaz relatava certo temor ao voltar para casa e encontrar antigos conhecidos. Tal fato, também sinalizado por outros jovens, reforça aquilo que Noguchi e La Taille (2008) também identificaram ao estudar o padrão moral desses jovens. Também podemos relacionar a isso a fala de Garland (1999, p 315) sobre a punição como instituição social.

No obstante, la penalidad hace algo más que vigilar los límites en los que se desenvuelven las relaciones sociales: ayuda a definir su naturaleza y calidad. Con prácticas y formas simbólicas, la política penal contribuye a dar significado y definición -así como cierto tono y colorido- a los lazos que unen a los individuos entre sí y con las demás instituciones de la sociedad.

Ocorre que há uma identificação com o mundo do crime porque é a identificação possível, já que para o restante da sociedade esses jovens já são criminosos de qualquer forma, mesmo antes de terem cometido o delito de fato, o que importa é a *certeza* de que uma hora ele será cometido.

Nem vo descer mais pra lá, prefiro evita, se eu encontra e ve algum deles na rua, cumprimento tudo bem, procurar evita, senão vou continua lá, porque eu vi que é lugar que a gente fica que faz com que, se eu ficar na companhia me dá vontade toda hora de fica fumando maconha [...] a gente tá tudo rindo ali, não

sei, eu acho que é o lugar, deve ser assim, muda de lugar que muda de vida, eu acho. [...] Tava pintando o muro, tava trabalhando na frente ali, tinha pessoa que passava nem olhava na minha cara, tinha umas muié que passa nem olhava na minha cara, tinha um e outro que cumprimentava, mas a maioria não olhava nem na cara, não sei. Ah! Não sinto nada, porque sei que fiz coisa errada, eu acho que no ponto de vista dele capaz de tá certo, vai saber que tem algum deles que já não sofreu, tem alguma mercearia e alguém já não foi rouba ele já, ou se mataram o filho dele, eu não sei dizer, por isso que fico meio assim já, acho que é por isso que eu não ligo muito, eu sei que o que eu fiz lá não foi certo, eu bem podia ter ido junto. **Wesley R, 19 anos.**

Em relação aos crimes, os adolescentes têm trajetórias semelhantes. Todos já tinham *passagem* prévia, seja em outro Cense seja em delegacias. Em geral o primeiro crime cometido é contra o patrimônio, podendo ser furto ou roubo. No caso de **Fábio**, 19 anos, a primeira passagem foi por roubo a uma lotérica, o que gerou um período de 45 dias de privação de liberdade. O juiz entendeu que o motivo do cometimento do crime era o uso de drogas e o sentenciou a um tratamento em casas de recuperação, de onde fugiu por duas vezes até ser encaminhado ao Cense. As drogas, ou melhor a política de criminalização das drogas, também foram as causas das primeiras passagens de **Wesley R.**

Ah! Maconha era direto, cai preso nas duas vez com maconha. Fiquei só um dia, só pra dá depoimento. Tava pagando serviço. Ah! Lá na cidade lá é sossegado, ficava um monte de adolescente e ninguém faz quase nada. Wesley R, 19 anos.

Werner M tinha apenas uma passagem de 44 dias antes de ir definitivamente para o Cense. Ficou em liberdade por apenas um mês e logo em seguida foi pego por roubo. Já **Helton** foi o oposto, passou a maior parte de sua adolescência privado de liberdade.

Ah sabia, por causa, que toda vez eu ia preso, umas quatro vezes eu já cai preso, a primeira vez fiquei 32 dia, dai sai [...] Dai a segunda eu fui pra um

educandário, fiquei 7 meses e sai, não educandário de A, já puxei lá também, daí fiquei 7 meses sai, daí fui preso fiquei 5 meses, 2 meses no BO por descumprimento, porque eu não cumpria serviço comunitário, as coisas, daí sai e estou preso agora de novo, estou com 1 ano e 6. Foi todas às vezes por roubo. (Polícia) Chegou na hora ou popular segurou. Herivento, 16 anos.

Essas falas nos remetem à discussão já clássica de Durkheim sobre o que é considerado crime. Em “As Regras do Método Sociológico” (1999b) o autor inova ao dizer que não há nenhuma sociedade onde não exista *crime*, ainda que esses atos não sejam qualificados da mesma forma em todas as partes. Não obstante o *crime* seja normal, ele pode atingir formas anormais. Além de dizer que o crime é normal, Durkheim argumenta que ele é necessário, pois “está ligado às condições fundamentais de toda vida social e, por isso mesmo, é útil; pois as condições de que ele é solidário são elas mesmas indispensáveis à evolução normal da moral e do direito” (1999b, p. 71).

Interessa-nos aqui discutir, a partir de Durkheim, porque somente determinados atos dos adolescentes – geralmente os pobres – são considerados *crimes* e são passíveis de punição. Para o autor é impossível uma sociedade sem crime - já que para que eles deixassem de ser cometidos “seria preciso que os sentimentos que eles ferem se verificassem em todas as consciências individuais sem exceção” (1999b, p. 68) – e a punição não serve para *corrigir* o culpado, mas para manter intacta a coesão social (2010, p.77).

Isso fica claro quando vemos que alguns de nossos entrevistados estavam privados de liberdade por crimes contra o patrimônio, e em um caso extremo apenas por furto. **Luciano** tem uma história de abandono familiar e vivência de rua, furtava majoritariamente para se alimentar, mas após 24 passagens ele foi levado ao Cense porque o município pequeno em que vivia não tinha estrutura de assistência social para apoiá-lo.

A juíza de tanto furto que eu tinha, de tanto rouba, que eu tinha roubado lá em Pitanga*, ela mandou eu pra cadeia. Mais lanchonete. Tudo o que tinha dentro de

uma lanchonete, eu roubava. Só furto. 24 vezes. E to respondendo por 7. Luciano, 16 anos.

A partir da abordagem durkheimiana de crime, que permite uma *relativização* deste conceito, apontamos como a punição juvenil no Brasil é constituída a partir de critérios que evidenciam um controle social perverso de determinados grupos sociais (BODÊ DE MORAES 2005a, 2005b), que significa o acionamento do direito penal e da justiça criminal. Essa discussão nos ajuda a compreender como os jovens vulneráveis, objeto de nosso estudo, passam por um processo de criminalização que os leva a viver em instituições totais.

Partindo-se dos dados que mostramos no capítulo 4 sobre juventude pobre no Brasil e adolescentes em conflito com a lei e das histórias narradas nessa pesquisa, é possível refletir sobre a *seletividade* da punição dos jovens *vulneráveis*. **Helton** ficou privado de liberdade praticamente dos 13 aos 16 anos, em períodos alternados, em função de roubos. Antes de ficar definitivamente no Cense que estudamos ele havia passado por dois lugares, mas acabou cumprindo a sentença em um local que fica a mais de 300 km distante da residência da família. Abaixo ele nos conta como foi o ocorrido.

Ah nós pegamos, nós saímos de A com carro roubado, eu e mais quatro piá, dai nós subimos para outra cidade, roubamo uma residência lá, dai nós tava dando fogo na policia, a policia começou a da um monte de tiro no carro, dai nós, dai o parceiro ficou apavorado bateu, bateu o carro, dai a policia pegou nós, rebentamo, levou a gente pra cadeia de maior, dai da cadeia de maior subindo, fomos pra A, dai de A subimos pra C, dai de C vim pra cá. Eu e mais, é dois fugiu né, dai caiu em quatro, dois fugiram. sei lá muamba, televisão, essas coisas. Assaltamo, enquadramo elas. Enquadramo, dai um ficou enquadrado com elas, enquanto outro foi pegando as coisas e colocando dentro do carro. Ah a gente vendi televisão, notebook, nós vendia e gastava, nós curtia mesmo. Herivelto, 16 anos.

Podemos inferir que parte das ações dos *jovens vulneráveis* é considerada crime passível de pena de privação de liberdade em função de

atributos morais negativos, que supostamente derivariam da pobreza. Isso por que, não obstante jovens de classe média cometam *crimes*, eles não são amplamente reconhecidos como indivíduos que precisam ser privados de liberdade. Nesses casos talvez conte mais a *pessoa* que cometeu o crime e a classe social a que ela pertença do que o *ato* em si. Essa discussão nos leva ao que Bodê de Moraes (2005a) chama de *controle social perverso*. Uma das questões centrais do pensamento de Durkheim é a coesão da sociedade, ou ainda, o que nos permite viver em sociedade. O ideal é um indivíduo solidário, que internalizou a moral e regras da sociedade, inibindo o egoísmo, e um Estado balizador e protetor. A isso podemos chamar de controle social normal. Para Durkheim, a solidariedade orgânica tem sua base no Direito restitutivo. Assim, Bodê de Moraes (2005a, p.87) aponta que há no autor uma nítida relação entre “*civilidade, laicização e descriminalização*” (grifo do autor).

Contrariamente a essa noção está o controle social perverso. Segundo Bodê de Moraes (2005a, p.202) “juntamente ao declínio do Estado de Bem-Estar nota-se a reabilitação de uma antiga forma de controle social perverso, a saber, o encarceramento como projeto do Estado.” Enquanto o controle social normal ocorre pela via da proteção – com política de Bem-Estar, o controle perverso acontece pela policialização. O foco são políticas de policiamento e segurança, ou como aponta Wacquant (2001), pela emergência de um Estado Penal ou Penitenciário.

Dois de nossos entrevistados, **Wesley R** e **Marcelo**, estavam privados de liberdade pelo crime de homicídio. O último caiu em função de um duplo homicídio e uma tentativa. O crime foi realizado na companhia de mais três amigos e todos foram pegos porque uma das vítimas sobreviveu. A motivação foi vingança, já que um amigo de infância deles havia sido morto por um grupo rival, ou nas palavras dele: **“gerou tudo, gerou por causa de encrenca de vila assim, daí as pessoas que nós matou, armou, os cara tinha matado um cara que se criou com nós, daí passou um tempo, nós descobremos.”** Já **Wesley R** nos conta abaixo como foi seu crime, embora alegue que foi um colega quem atirou.

Quando nós fizemos foi o ano passado, de fevereiro, dia 21 de fevereiro, daí eu e o piá caiu no mesmo dia, daí eu caí por mandato, depois caiu o mandato em abril pra mim, fui cair em julho, caí dia 12, e demorou um pouco, dia 26 fui pra casa da vó, ninguém sabia de nada, sabia que tinha acontecido homicídio, mas não sabiam de nada que eu tava junto é, só falei que era na vila mesmo, só que falei não sei, não sei quem que é, não fiquei sabendo de nada. E quando eu voltei pra lá, um tio meu tinha um parente bem na mesma rua em que eu morava lá, de noite o cara falou, o parente dele falou para ele lá, aquele filho da Liria lá caiu preso, tá preso ele, ele e mais dois que mataram os outros aqui [...] depois de uns 3 dias lá fui morar com a mãe dele, na casa do meu pai porque se eu ficasse iria preso de um jeito ou de outro, eu fui por causa da mãe. É porque, o P2 lá ficou sabendo onde eu morava, [...] eu que ia dá o tiro no piá, daí ele acabou indo, bem no final do dia, de noite tava chovendo, era numa quinta feira, quinta pra sexta, tava chovendo, eu tava em casa assistindo um filme, tava eu e uma amiga minha lá assistindo filme e, chegou ele lá: vamos lá, vamo lá, é agora, não sei o que, minha mãe: tá chovendo, é mas essa é a hora, peguei nós fumo, bem, no fim fumo os quatro, era pra ir só eu, daí fumo os quatro, nós fumo eu e meu amigo e não foi com a cara assim, o outro tentou amarrar o olho assim e mesmo assim na hora, abaixou o cara, conhecia nós, abaixou pegou na cara do outro deu até risada, sabia que eu conhecia né, daí foi por isso que matou os outros dois, eu não ia matar ele, no começo era pra dá um tiro, mas pra assustar, daí depois quando ele viu a cara dos pia dele, ele pegou deu outros tiros matou ele, sei lá, porque viu a cara mesmo. Ah! Eram, nós vendia droga de uma lado, eles foram sair, foram atravessar ali, nós vivia aqui nessa rua, quando vi eles viraram pra cá, ele tava aqui daí nós fumo lá pra resolver, nós ia só gerar, ia pegar o dinheiro, as drogas e sair fora, só que acabou dando tudo errado. Ah! Não sei, porque o cara que veio junto com nós, desde o começo, quando chamaram, ele já falou que ele já queria matar já, vamo matar, vamo matar, não, ele acabou matando, acho que só pra ter nome mesmo, pra dizer que tem homicídio essas coisas, foi mais por isso. Wesley R, 19 anos.

Fábio também ficou privado de liberdade por homicídio, mas simples, e no caso de **Ronan** o que motivou sua privação de liberdade foi um crime sexual não detalhado para nós.

Em relação ao conhecimento prévio sobre o Cense, como já foi abordado anteriormente, todos os adolescentes conheciam de perto a experiência de privação de liberdade, ou por vivência própria ou pela de colegas e familiares. Mostramos aqui algumas falas que materializam isso. **Fábio** nos conta que já havia conversado com outros amigos sobre o Cense. Quando caiu já estava familiarizado com a rotina no Cense e foi um dos entrevistados que nos forneceu maiores detalhes sobre o retrato da rotina em privação de liberdade. Segundo ele, logo que um novo garoto chega já há um grupo “de apoio” para descobrir que se o recém-chegado é um *ladrão bão* e *corre pelo certo*.

Ah! Não estranha né? Porque é normal na cadeia é assim, por que já sabia quando eu não tinha ido preso, eu já sabia porque que tinha lá perto preso que falava. Ah! Perguntava né, falavam, perguntava como é que tomam banho? Não, tem uma ducha toma banho todo mundo pelado, pelado junto, assim, o educador fica olhando você tomar, assim, se não um briga com o outro, eles vem, cai em cima. Ah! Falavam da comida que vinha ruim, esse negócio, mas aqui vem bom, aqui não vem ruim, lá na São Francisco vinha duro o arroz, o feijão. Ah! Falava, falava como é que era, falava que se o cara chegar tinha que respeitar o outro dentro do alojamento quando tiver se alimentando não pode arrotar, não pode fazer nada ali, tem que esperar, tem que pedir licença para ir ao banheiro, licença pra tudo. Sempre tem gente na gestão de contenção, no apoio, que daí já conversa, já liga, vê lá, os caras pergunta por que que ele caiu, porque que ele caiu, da onde que ele vem. Já vai descobrindo o que que já é, o que não é, que ele é ladrão bão, que nem os cara fala, tem que ver que se é ladrão bão que corre pelo certo, é sossegado. Ah! Tem né, tem gente que fala: Não conversei com a técnica, menti muito pra ela, falei que ia mudar, quando sair daqui quero matar, quero roubar pa pa. Fábio , 19 anos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um trabalho de pesquisa em uma instituição voltada à privação de liberdade é sempre um desafio, em especial quando o tema é juventude. Primeiramente há o uso do Estatuto da Criança e do Adolescente como uma *barreira legal* para o acesso da sociedade ao interior desses estabelecimentos. Também há sempre implicações éticas que nos rondam. O quão justo é submeter um entrevistado a um questionário que irá abordar pontos dolorosos de sua trajetória?

Por isso, uma dissertação é um processo no qual, acredito, saímos com mais dúvidas do que certezas. É sempre um trabalho inacabado que poderia ser reformado, renovado, corrigido e reescrito. É um caminho no qual entramos cheios de certezas e que se mostra tortuoso, revelando desfechos que muitas vezes não gostamos ou não queríamos que fossem assim. Aprendemos que o mundo não é preto e branco, e que suas nuances cinzas trazem uma dura carga de realidade.

Com uma precisão cirúrgica Weber definiu em “Ciência como Vocação” a profissão do cientista. Sempre desencantado do mundo, sentindo-se “cansado” da vida, mas nunca “pleno de vida”.

Com efeito, ele não pode jamais apossar-se senão de uma parte ínfima do que a vida do espírito incessantemente produz, ele não pode captar senão o provisório e nunca o definitivo. Por esse motivo, a morte é, a seus olhos, um acontecimento que não tem sentido. E porque a morte não tem sentido, a vida do civilizado também não o tem, pois a 'progressividade' despojada de significação faz da vida um acontecimento igualmente sem significação. (2008, p.31)

O autor se indaga então qual o sentido de uma vocação que promove o desencantamento do mundo. A solução seria entregar-se ao trabalho e responder às exigências do dia a dia, tanto na vida comum como na vocação. “Esse trabalho será simples e fácil, se cada qual encontrar e obedecer ao demônio que tece as teias de sua vida” (2008, p. 52). Obedecer nosso demônio interior foi o que modestamente tentamos fazer nesse trabalho.

Também fizemos o campo *possível*. A ideia inicial era que pudéssemos passar mais tempo dentro do Cense e acompanhar os adolescentes

entrevistados, bem como ter acesso ao seu histórico dentro do sistema socioeducativo. Tais ações não foram possíveis e ficam como um futuro campo de estudo para uma tese de doutorado. Da mesma forma ainda nos instiga como o campo da socioeducação se formou no Paraná e como ocorreu a emergência da infância no Brasil, uma pergunta que segue a linha pesquisada por Ariès na França do Antigo Regime. Isso ocorre porque as características encontradas por ele, como a intimidade e a escolarização, não estão presentes no Brasil da mesma forma. Nossa hipótese é que a emergência da infância esteja ligada aos processos de institucionalização de crianças pobres.

Apesar de ter sido o campo *possível*, o período de voluntariado no ajudou a compreender as dinâmicas dentro do Cense e afastou a visão de mocinhos e bandidos que dividia jovens e *educadores*. A permanência lá também nos permitiu fazer questionamentos sobre a legislação na área da infância. Se o ECA é comumente apontado como uma legislação inovadora, por que um discurso completamente diverso do anterior segue com práticas punitivas semelhantes e como isso se insere no debate sobre a violência e desigualdade no Brasil contemporâneo?

Em direção às considerações finais, entendemos que os jovens que abordamos neste artigo têm aquilo que Coelho (2005) chama de um roteiro típico ou uma profecia auto-cumprida. Segundo este autor, há um processo de categorização - com atributos negativos ou positivos – que cria papéis sociais. A certos tipos sociais, imputamos maior probabilidade de desempenhar determinado papel. A forma como a legislação é criada e implementada faz com que aumente a probabilidade de que os marginalizados cometam aquilo que a lei considera um “crime”. Pudemos observar nessa dissertação que o roteiro típico dos jovens *em conflito com a lei* já está traçado.

É como se eles fossem culpados pela própria desigualdade em que vivem – não são um “*self-made-man*”⁶⁴ e foram incompetentes em estabelecer

64 A ideia de self-made-man tem em Benjamin Franklin seu principal expoente e simboliza aquele que pode vencer por conta própria. A criação do termo é do escritor e ex-escravo norte-americano Frederick Douglas, para quem o self-made-man “são os homens que devem pouco ou nada para o nascimento, relacionamento, ambiente simpático; a riqueza herdada ou ao início de meios aprovados de ensino; que são o que são, sem o auxílio de quaisquer condições favoráveis de que os outros homens geralmente sobem no mundo e conseguir grandes resultados”. DOUGLAS, Frederick. Self-Made Men. Disponível em: <http://www.monadnock.net/douglass/self-made-men.html> Acesso em 26 dez de 2013.

seu local na sociedade capitalista. Assim, a profecia auto-cumprida desses jovens, que têm como “roteiro” de vida a marginalidade e o fracasso, é exponenciada com a chegada da juventude, quando são *responsabilizados* por suas trajetórias de “vulnerabilidades”. Sobre isso, Coelho (2005, p. 286) diz: “Em outros termos, não importa muito o que o marginalizado faz ou deixa de fazer, pois, no momento em que ele é estigmatizado como um criminoso potencial, começam a ser acionados mecanismos legais (polícia, tribunais, júris e autoridades penitenciárias) que farão com que a profecia se auto-realize.”

Alguns estudos de sociólogos e antropólogos brasileiros (PIMENTA, 2007; MÜLLER, 2008) têm tentado mostrar como ocorre a transição para o mundo adulto entre os jovens de classe média e alta. As características no Brasil provavelmente também devem encontrar semelhanças em outros países, principalmente entre os desenvolvidos e entre as classes altas. De forma geral, nas classes altas e médias, a transição para o mundo adulto envolve uma passagem de comemoração: a formatura na universidade, o primeiro emprego, o casamento (ainda que não tenha o mesmo significado que tinha para a geração anterior e que possa ser substituído pela coabitação simplesmente) e até mesmo uma temporada no exterior. São eventos marcadores que simbolizam esta transição com um signo de positividade: deixa-se o mundo jovem para entrar na adultez, e essa passagem é marcada por um acontecimento positivo, que merece comemoração. Isso não significa, entretanto, que essa passagem para o mundo adulto ocorra de forma instantânea, e mais do que um marco haveria um *processo*, que pode durar anos e se constituir, ele mesmo, em uma “idade” (MÜLLER, 2008).

Isso pode ocorrer quando, por exemplo, o jovem “se torna” adulto após o término da universidade e conquista do primeiro emprego, mas permanece morando com os pais até que tenha condições financeiras para estabelecer a mesma infraestrutura e condição de vida de seus progenitores. Uma entrevistada de Müller (2008, p.101), por exemplo, optou por continuar morando com os pais porque a residência da família era em um bairro nobre da cidade e ela não teria condições de comprar um apartamento semelhante, tendo de ir para um bairro distante que não tem “calçada”, nem transporte público “que funcione”. A prorrogação da habitação na casa dos pais também

pode ocorrer em função do prolongamento da vida escolar, ou, ao contrário, a falta de estudo e trabalho⁶⁵.

Os jovens abordados aqui neste estudo não são “herdados pela herança”, no sentido bourdieusiano do termo⁶⁶. Enquanto os jovens de classe média e alta entram na adultez herdando capital econômico, social e cultural, os jovens em conflito com a lei não herdam esses capitais. Ao contrário, eles herdam marcadores negativos e estigmas.

Aos jovens de classe média e alta, o processo de adultez permite o aprendizado pelo erro. Com a segurança ofertada pela família, podem ser empreendedores do próprio negócio, “morar junto” com a/o companheiro/a, viajar para o exterior e ter inúmeras experiências antes de “se tornarem” adultos. O jovem em *conflito com a lei* não tem a possibilidade de errar de novo, caso contrário será punido novamente com a privação de liberdade ou ir para o sistema prisional dos adultos. Em última instância, o erro pode custar a vida deles (vide as taxas de homicídios entre os jovens pobres).

Citamos como exemplo esses estudos sobre a transição para o mundo adulto entre jovens de classe média/alta para mostrar a diferença de expectativas em relação ao grupo dos jovens *em conflito com a lei*. Para o primeiro grupo, a expectativa é que a entrada no mundo adulto venha coroada de atributos positivos, que quase sempre refletem uma *conquista*, como um curso superior. Para o segundo grupo, ao contrário, a expectativa vem seguida de atributos morais negativos, que supostamente derivam da condição de pobreza, em uma atitude de criminalização segundo já abordamos.

Como já discutimos ao longo do texto, não se pode analisar a sociedade fazendo uma separação arbitrária entre indivíduo e sociedade. Aqueles que pedem medidas mais duras contra os “menores infratores” insistem que ninguém os obrigou a “puxar o gatilho”. Se isso é verdade, se a *decisão* individual conta, o oposto também o é. Ou seja, a sociedade tem peso igual nessas trajetórias, e os adolescentes acabam fazendo escolhas dentro do campo de possibilidades *possíveis*. Ora, não é socialmente esperado que um jovem de classe média alta se transforme em um traficante e assaltante, da

⁶⁵ Os autores Maria das Dores Guerreiro e Pedro Abrantes (2005) estabelecem sete padrões de transição: profissional, lúdica, experimental, progressiva, precoce, precária e destruturante.

⁶⁶ Cf. BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

mesma forma que não é socialmente esperado que um jovem pobre, negro e morador da periferia entre no melhor curso de uma universidade federal. No Cense que pesquisamos havia uma boa vontade real da equipe em proporcionar uma melhoria de vida para os nossos entrevistados. Entretanto, sempre é oferecida uma alternativa de vida que reproduz essa desigualdade – ou seja, quando há algum tipo de escolarização, ela é sempre voltada para cursos técnicos, como padeiro, cozinheiro, etc.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO/ BID, 2002.

ALMEIDA, Bruna Gisi Martins de. **A experiência da internação entre adolescentes: práticas punitivas e rotinas institucionais**. 2010. 177 f. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALMENDRA, Dinaldo; BODÊ DE MORAES, Pedro Rodolfo. O medo, a mídia e a violência urbana: a pedagogia política da segurança pública no Paraná. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 266-280, ago. 2012.

ALVAREZ, Marcos César. **A emergência do código de menores de 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores**. 1989. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ALVAREZ, Marcos César; BODÊ DE MORAES, Pedro Rodolfo. Apresentação. **Tempo Social**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 9-13, jun. 2013.

ALVAREZ, Marcos César; SCHRITZMEYER, Ana Lucia Pastore; SALLA, Fernando; PAULA, Liana de; CUKIERKORN, Mônica Moreira. Adolescentes em conflito com a lei: pastas e prontuários do "Complexo do Tatuapé" (São Paulo/SP, 1990-2006). **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 01, n.1, p. xi-xxxii, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W, GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BODÊ DE MORAES, Pedro Rodolfo. **Punição, encarceramento e construção de identidade profissional entre agentes penitenciários**. São Paulo: IBCCRIM, 2005a.

BODÊ DE MORAES, Pedro Rodolfo. **Juventude, medo e violência**. Curitiba: Ciclo de Palestras Direito e Psicanálise, 2005b.

BODÊ DE MORAES, Pedro Rodolfo; KULAITIS, Letícia. **Controle social perverso e a policialização das políticas públicas: o caso da Segurança com Cidadania**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: APROXIMANDO AGENDAS E

AGENTES, 2013, Araraquara. Anais eletrônicos. Araraquara: Unesp, 2013. Disponível em: <
http://www.encontropdpp.sinteseeventos.com.br/texto.php?id_texto=6> Acesso em 20 jul. 2013.

BODÊ DE MORAES, Pedro Rodolfo. A identidade e o papel de agentes penitenciários. **Tempo Social**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 131-147, jun. 2013.

BOURDIEU, Pierre, Le découvreur de l'infiniment petit. **Le Monde**, 4 de Dezembro de 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. "A "juventude" é apenas uma palavra". In **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O camponês e o seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba: UFPR: PPRPPG/SCHLA, n.26, p. 83 -92, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 217-229.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Ofício de sociólogo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. **Código de Menores**. 1979. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm Acesso em 02 abr. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 01 jul. 2012.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 55-83.

COELHO, E. C. A criminalização da marginalidade e a marginalidade da criminalização. In: **A oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional – A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação**. 2012. Disponível em:<

http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf> Acesso em: 11 set. 2013.

DELUMEAU, Jean. **A história do medo no ocidente**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

DOUGLAS, Frederick. **Self-Made Men**. 1872. Disponível em: <http://www.monadnock.net/douglass/self-made-men.html> Acesso em 26 de jun. de 2012.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

DURKHEIM, Émile. **Durkheim: Sociologia**. RODRIGUES, José Albertino (Org.). São Paulo: Ática, 2010.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. 2006. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FUNDAÇÃO CASA. **A Fundação**. 2012. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao> acesso em 12 jun. 2012.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento**. Brasília: Fiocruz e MDS, 2011.

GARLAND, David. **Castigo y sociedad moderna**: un estudio de teoría social. Siglo XXI. Buenos Aires, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes: 1995. Petrópolis: Vozes: 1995.

GOFFMAN, Erving. A Reply to Denzin and Keller. **Contemporary Sociology**. EUA: v. 10, n.1, p.60-68, 1981.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GOMES, W. B., GAUER, G, SOUZA, M. L. (2007). Debates Epistemológicos Entre Empiristas e Racionalistas In: **História da Psicologia** disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/cogvila/dischistoria/gauer1.pdf> acesso em 14 mai 2012.

IANNI, Octavio. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 7-27, jan/jun. 1989.

INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ. **Cadernos do Iasp**: Práticas de socioeducação. Paraná: Imprensa Oficial do Paraná, 2007.

IPEA/CONANDA. Silva, E. R. A. (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2005.

KAZTMAN, Rúbem. Notas sobre la medicion de la vulnerabilidad social. **CEPAL**. 2000. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>> Acesso em 25 jan. 2013.

KOWARICK, Lúcio . Viver em risco – sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.63, p.9-30, jul. 2002.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n.51, p.61-86, fev. 2003.

Leal, Eduardo Martinelli. **O lugar da 'família' na 'conversão' para a maioria**: estudo antropológico sobre família e cursos da vida de jovens em execução de medidas socioeducativas em Porto Alegre – RS. 2010. Dissertação. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LEAL, Giuliana Franco. Exclusão social como ruptura de laços sociais: uma crítica do conceito. **Revista Mediações** (UEL), v. 14, n.1, p. 54-68, 2009.

LEAL, Giuliana Franco. **Exclusão social e rupturas dos laços sociais**: análise crítica do debate contemporâneo. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

LENOIR, Remi. **O objeto sociológico e problema social**. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLLIÉ; PINTO, Louis. Iniciação à prática sociológica. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Criminalidade Violenta: Por uma Nova Perspectiva de Análise. **Revista de Sociologia e Política**, UFPR - Curitiba, n. 13, p. 115-124, 1999.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.19, n.1, p. 53-84, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARQUES, Adalton. **Crime, proceder, convívio-seguro**. Um experimento antropológico a partir de relações entre ladrões. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Antropologia. Dissertação. São Paulo, 2009.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento** — Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, S.F. (orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2002.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Departamento Penitenciário Nacional. 2010. **Sistema Penitenciário no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>> Acesso em 18 jul. 2012.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Nota técnica perfil pobreza extrema**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>> Acesso em 18 dez. 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. 2013. **Modelos de Fichas para Plano Individualizado de Atendimento**. Disponível em: <<http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1176#modelos>> Acesso em 15 abr. 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Infância e Juventude. 2004. **Relatórios e Fluxogramas**. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/pgn/id1067.htm>> Acesso em 15 abr. 2013.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras**. Rev. Bras. Educ. 2000, n.15, p. 70-96.

MORELLI, A. **A criança e o "menor"**: pequeno balanço bibliográfico. Diálogos, Maringá, n. 1, p. 83-98, 1997.

MÜLLER, E. **A transição é a vida inteira**: Uma etnografia sobre os sentidos e a assunção da adultez. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Antropologia. Recife: UFPE, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Márcio Alessandro Neman do. Práticas homofóbicas entre adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade: pensando a educação sexual em centros de sócio-educação. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.). **Educação sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

NOGUCHI, Natália Felix de Carvalho; DE LA TAILLE, Yves. Universo moral de jovens internos da Febem. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.133, p. 11-40; 2008.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In: DEL PRIORE, Mary. (ORG) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PIMENTA, M.M. **Ser jovem e ser adulto**: identidades, representações e trajetórias. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Paulo: USP, 2007.

PINHEIRO, P.S. Medo em todo lugar e lugar nenhum. In: Glassner, B. **Cultura do Medo**. São Paulo: Francis, 2003.

PIRES, Álvaro. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as Ciências Sociais. In: VVAA. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43- 94.

RAMOS, C; LIMA, L. A. G.; PAPARELLI. **História da Infância no Brasil** - Levantamento Bibliográfico. São Paulo: IPUSP, 2003 (Levantamento Bibliográfico). Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/psicologiaescolareeducacional.htm> Acesso em 02 jan. 2012.

RIZZINI, Irene. **Deserdados da Sociedade** – Os “meninos de rua” da América Latina. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1995.

RIZZINI, Irene. "Menores" institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisas na década de 80. In: UNICEF. **O Trabalho e a Rua**:

Crianças e Adolescentes no Brasil Urbano dos Anos 80. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-90.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **Institucionalização de Crianças no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene ET al. **Acolhendo Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2006.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e Criminalidade no Início do Século. In: DEL PRIORE, M. (ORG) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SCHUCH, P. **Práticas da justiça**: uma etnografia do "campo de atenção do adolescente infrator" no Rio Grande do Sul depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2005. 345 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed, Porto Alegre: Bookman, 2006.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei**. Brasília: SDH, 2011.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas**. Brasília: 2002. Disponível em: http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/prosinase/Pesquisas_MSE/mapeamento_mse?searchterm=mapeamento+ acesso em 12 jun. de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE. **Relatório de Gestão 2003-2010 da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude À Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**. Curitiba: Governo do Estado, 2010.

SIMMEL, G. O Estrangeiro. In: MORAES Fº, E. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SUTHERLAND, E. **Princípios de Criminologia**. São Paulo: Livraria Martins, 1949.

TREMBLAY, Marc-Adélar. Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela diversidade dos objetos de pesquisa. In: VVAA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. **Metamorfose**: de criança para menor. 1998. 254 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WACQUANT, Loïc. Durkheim e Bourdieu: A base comum e suas fissuras. In: **Novos Estudos** CEBRAP, n. 48, julho de 1997.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no Campo. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n.26, p. 13-29; 2006.

WEBER Max. **Metodologia das Ciências Sociais**, Parte 2. São Paulo/Campinas: Cortez Editora e Editora Unicamp, 1995.

WEBER, Max. Classe, Estamento e Partido. In: GERTH. H. H.; MILLS, C. Wright (Org.). **Max Weber** – Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. p. 211-228.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: _____. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2008.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

QUADRO 10 – LISTA DE DOCUMENTOS EXIGIDOS PELO CÔMITE DE ÉTICA DA UFPR

Ofício do pesquisador ao Comitê de Ética

Ofício do chefe do departamanento da pós-graduação ao Comitê de Ética

Ata de aprovação do projeto de pesquisa na reunião do colegiado do departamento da pós-graduação

Declaração do orientador do projeto de pesquisa

Documento de Análise de Mérito (contendo uma discussão sobre o Estado da Arte, Relevância científica da proposta, Abordagem metodológica, Tamanho da Amostra, Tratamento estatístico dos resultados, Perspectivas de divulgação e publicação dos resultados e Referencial bibliográfico)

Ofício de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Termo de Confidencialidade

Declaração de Tornar Públicos os Resultados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (para adolescentes)

Dispensa do Termo de Consentimento

Termo de Compromisso para Utilização de Dados de Arquivos (Prontuários, Fichas de Notificação ou Outros).

Documento com a descrição da pesquisa contendo as seguintes informações: **1.** Descrição da pesquisa, **2.** Objetivos, 2.1 – objetivo geral, 2. 2 - objetivos específicos, **3.** Hipóteses a serem testadas (se existirem), **4.** antecedentes científicos, **5.** Casuística (definição de casuística - conjunto de casos pregressos e/ou prevalentes para um local, região ou contexto maior, a partir dos quais são elaboradas analogias e comparações com novos casos e assuntos temáticos correlacionados, passíveis de “investigação”.ex.1:"a casuística do câncer de cortex adrenal infantil no estado do paraná é cerca de 18 vezes maior que no mundo". **6.** Material e métodos, **7.** Resultados esperados, **8.** Análise crítica de riscos e benefícios (descrever qualquer risco, avaliando sua possibilidade e gravidade) – incluir também como a pesquisa afetará o indivíduo., **9.** Duração total da pesquisa, **10.** Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, **11.** Local onde será realizada a pesquisa (detalhar as instalações dos serviços, centros, comunidades e instituições que processarão as etapas da pesquisa), **12.** Demonstrativo da existência da infra-estrutura necessária (incluir documentos ou declarações dos serviços, se necessário), **13.** Propriedade das informações (declarar com quem ficarão as informações desta pesquisa, considerando desde a coleta de dados com análise ou estudo estatístico), **14.** Informações relativas ao sujeito da pesquisa e características da população a estudar (sexo, faixa etária, cor, estado geral de saúde, grupos sociais), **15.** Grupos vulneráveis (citar as razões para utilização destes grupos), **16.** Fontes de material da pesquisa (descrever tipo de material {como espécimes, amostras, registros e dados}, forma de obtenção e finalidade {o material será utilizado especificamente para os

propósitos dessa pesquisa ou poderá ser utilizado em pesquisa complementares em função dos resultados obtidos?)). nesse submeter ao cep para nova análise e fazer constar essa informação no tcle, **17.** Planos para o recrutamento do sujeito da pesquisa - (incluindo os procedimentos a serem seguidos) critérios de inclusão e critérios de exclusão, **18.** Medidas de proteção ou minimização de qualquer risco eventual (quando apropriado, descrever as medidas para assegurar os necessários cuidados, no caso de danos aos indivíduos), **19.** Previsão de ressarcimento de gastos aos sujeitos da pesquisa (a importância referente não poderá ser de tal monta que possa interferir na autonomia da decisão do indivíduo ou responsável em participar ou não da pesquisa).

Bibliografia

Anexos (modelo do instrumento a ser aplicado (entrevista, questionário, planilha de coleta de dados, fichas de avaliação, fichas de notificação, dentre outros)

Qualificação do(s) pesquisador(es)

Declaração de concordância da instituição pesquisada com o parecer do comitê de ética da UFPR.

FONTE: UFPR (2012)

ANEXO B

Angela Mendonça e Fernando Guiraud⁶⁷

Dados de identificação do (a) adolescente:

Nome completo:

..... Data de ingresso: / /

Medida Socioeducativa atual: ☐ Internação ☐ Internação sanção ☐ Semiliberdade
Reincidência: ☐ Sim ☐ Não ☐ Informação indisponívelGuia de Execução de Medida Socioeducativa nº..... Autos nº..... Processos
pendentes: ☐ Sim ☐ Não Se SIM, nº dos Autos: Unificação de medidas: ☐ Sim ☐
Não Se SIM, nº dos Autos:Data de Nascimento: / / Idade (anos e meses): ☐ Real ☐
Estimada Local de Nascimento: Gênero: ☐ Feminino ☐
Masculino Estado Civil: Filhos: ☐ Sim ☐ Não Se SIM,
quantos:Documentação: ☐ Certidão de Nascimento

- ☐ Carteira de Vacinação
- ☐ Carteira de Identidade, RG nº
- ☐ CPF nº
- ☐ Título de Eleitor nº
- ☐ Carteira de Trabalho e Previdência Social nº
- ☐ Outro documento
- ☐ Não possui documentos

Telefones de familiares (nome/grau de parentesco/número):

Telefones de pessoas de referência fora da família (nome/tipo de relacionamento/número):

⁶⁷ Respectivamente, Pedagoga e Psicólogo, integrantes da Equipe Técnica do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança, do Adolescente e da Educação – CAOPCAE, em Curitiba-PR. (41) 3250-4722 / 4712

Motivos para cumprimento da medida socioeducativa atual:

Dados da situação familiar:

- ☐ Possui família natural, com vinculação afetiva positiva
- ☐ Possui família natural, mas não apresenta vinculação afetiva positiva
- ☐ Não se dispõe de dados sobre a família natural
- ☐ Há impedimento judicial para contato com a família natural
- ☐ Está em situação de orfandade
- ☐ Outra situação (especificar):

Nome da mãe:

Endereço da mãe:

Nome do pai:

Endereço do pai:

Nome do responsável legal:

Endereço do responsável legal:

Nome do (a) cônjuge/companheiro (a):

Endereço do (a) cônjuge/companheiro (a):

Nome e idade dos filhos:

Nome e idade dos irmãos:

Nome dos irmãos que estão em entidade de acolhimento:

Nome dos filhos que estão em entidade de acolhimento:

Endereço do local onde o (a) adolescente residia antes da institucionalização:

Pessoas com as quais o (a) adolescente residia antes da institucionalização (nome, idade, grau de parentesco ou tipo de relacionamento):

Pessoas da família extensa com as quais o (a) acolhido (a) mantém vínculos afetivos positivos (nome, idade, grau de parentesco):

Pessoas fora da família com as quais o (a) adolescente mantém vínculos afetivos positivos (nome, idade, tipo de relacionamento):

Benefícios sociais acessados pelo (a) adolescente e/ou sua família:
.....

Órgãos públicos, programas e entidades que prestam/prestaram atendimento/orientação ao (à) adolescente e/ou ao grupo familiar (identificar o tipo de atendimento/orientação e, também, o nome e o telefone do responsável/técnico de referência para agendar reuniões/trocar informações):

☐ Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) / Programa de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (LA e PSC)

☐ Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)

- ☐ Conselho Tutelar
- ☐ Vara da Infância e da Juventude
- ☐ Promotoria da Infância e da Juventude
- ☐ Defensoria Pública
- ☐ Delegacia/Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente
- ☐ Serviços de Saúde

☐ Serviços de Educação

☐ Outros (especificar):

.....

Observações:

QUINZENA: / / a / / .

Nome do (a) adolescente:

Data do preenchimento: / /

Técnico de Referência:

NECESSIDADES IDENTIFICADAS / ÁREA

1. SITUAÇÃO DOCUMENTAL ⁶⁹	
2. SITUAÇÃO PROCESSUAL ⁷⁰	

⁶⁸ A elaboração do plano é de responsabilidade da equipe técnica da entidade, tomando por base a escuta do (a) adolescente e do seu grupo familiar, bem como os relatórios e pareceres das equipes técnicas de todos os órgãos públicos, programas e entidades que lhes prestam/prestaram atendimento e/ou orientação.

⁶⁹ O (a) adolescente necessita possuir toda a documentação civil exigível em sua faixa etária. Inclusive, isto é condição "*sine qua non*" para a inserção laboral.

⁷⁰ O adolescente tem direito ao acesso, mediante assistência técnica de advogado, a todas as informações que lhe dizem respeito, inclusive no que se refere às condições objetivas para a reconquista do direito de ir e vir.

3. SAÚDE⁷¹	
4. EDUCAÇÃO⁷²	
5. PROFISSIONALIZAÇÃO⁷³	
6. ARTE, CULTURA, ESPORTE E LAZER⁷⁴	
7. FORTALECIMENTO DA CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA⁷⁵	
8. PARTICIPAÇÃO POLÍTICA⁷⁶	
9. ESPIRITUALIDADE⁷⁷	
10. ATIVIDADES EXTERNAS⁷⁸	
11. PREPARAÇÃO PARA O DESLIGAMENTO	

⁷¹ Relacionar todas as necessidades relacionadas à saúde integral do (a) adolescente, inclusive quanto à saúde mental e, particularmente, no que se refere ao uso de drogas lícitas e ilícitas.

⁷² Relacionar todas as necessidades relacionadas à matrícula/retorno, permanência e sucesso escolar, inclusive apoio pedagógico e, se necessário, intervenções psicopedagógicas.

⁷³ Os (as) adolescentes maiores de 16 anos poderão ser encaminhados para cursos de capacitação, qualificação para o trabalho e/ou de geração de renda.

⁷⁴ A entidade deverá proporcionar oportunidades de acesso a manifestações artísticas e culturais diversificadas, bem como práticas esportivas e atividades de lazer, de modo que o (a) adolescente possa expressar livremente as suas potencialidades e preferências.

⁷⁵ Não havendo proibição judicial, o contato com a família natural e/ou extensa (inclusive, se for o caso, o (a) cônjuge, o (a) companheiro (a), filhos) deve ser estimulado e facilitado ao máximo, (por exemplo, pela adoção de horários de visita flexíveis e pelo subsídio integral de despesas de viagem,).

⁷⁶ A participação política deve ser uma práxis das relações cotidianas, concretizando o que determina o artigo 16, VI do Estatuto da Criança e do Adolescente. Os adolescentes poderão participar livremente, por exemplo, nos Conselhos (dos Direitos, da Juventude, da Educação, da Saúde, de Políticas sobre Drogas, etc.), nos Fórum Temáticos, nos Grêmios Estudantis e nos Partidos Políticos. Dentro da unidade, a participação política pode ocorrer onde houver espaço para co-gestão, por exemplo, nas assembléias do coletivo da unidade e nas Comissões Disciplinares.

⁷⁷ A espiritualidade pode ser entendida como a expressão pessoal da ligação particular com o transcendente (mediante práticas meditativas, contemplação da natureza, apreciação artística, etc.), não sendo confundida com as diversas formas de rituais religiosos.

⁷⁸ Em tese, pode ser permitido tudo o que for razoável e não for vedado pela autoridade judicial.

METAS ACORDADAS ENTRE O ADOLESCENTE, SUA FAMÍLIA E A EQUIPE TÉCNICA / ÁREA:

1. SITUAÇÃO DOCUMENTAL	
2. SITUAÇÃO PROCESSUAL	
3. SAÚDE	
4. EDUCAÇÃO	
5. PROFISSIONALIZAÇÃO	
6. ARTE, CULTURA, ESPORTE E LAZER	
7. FORTALECIMENTO DA CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA	
8. PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	
9. ESPIRITUALIDADE	
10. ATIVIDADES EXTERNAS	
11. PREPARAÇÃO PARA O DESLIGAMENTO	

Assinaturas de compromisso:

Adolescente

Outros familiares

Pais ou responsável

Pessoas de referência fora do grupo familiar

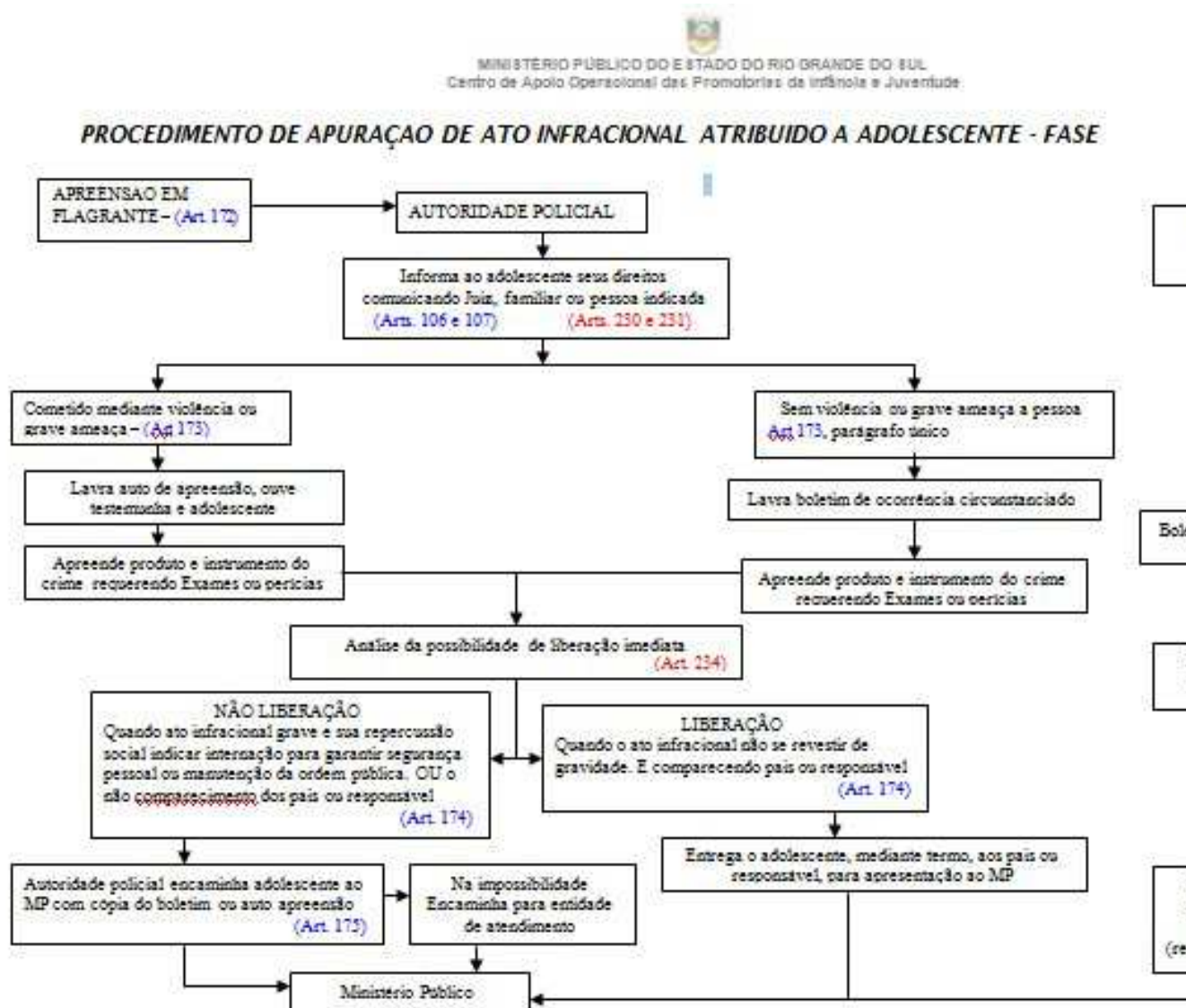
Cônjuge ou companheiro (a)

Técnico de Referência

FONTE: MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ - CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (2013)

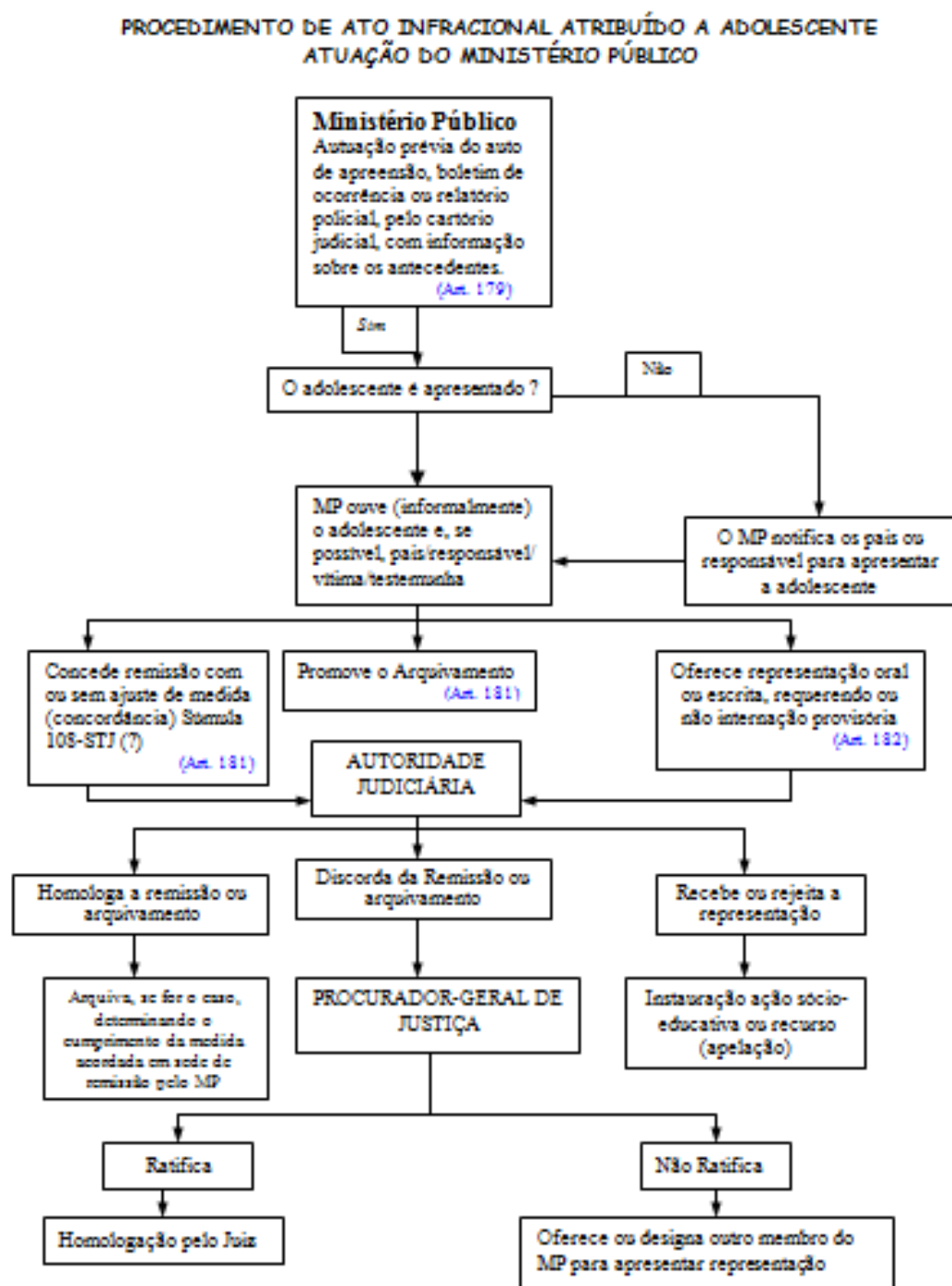
ANEXO C

PROCEDIMENTO DE APURAÇÃO DE ATO INFRACIONAL ATRIBUÍDO A ADOLESCENTE



FONTE: MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL - CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE (2013)

ANEXO D

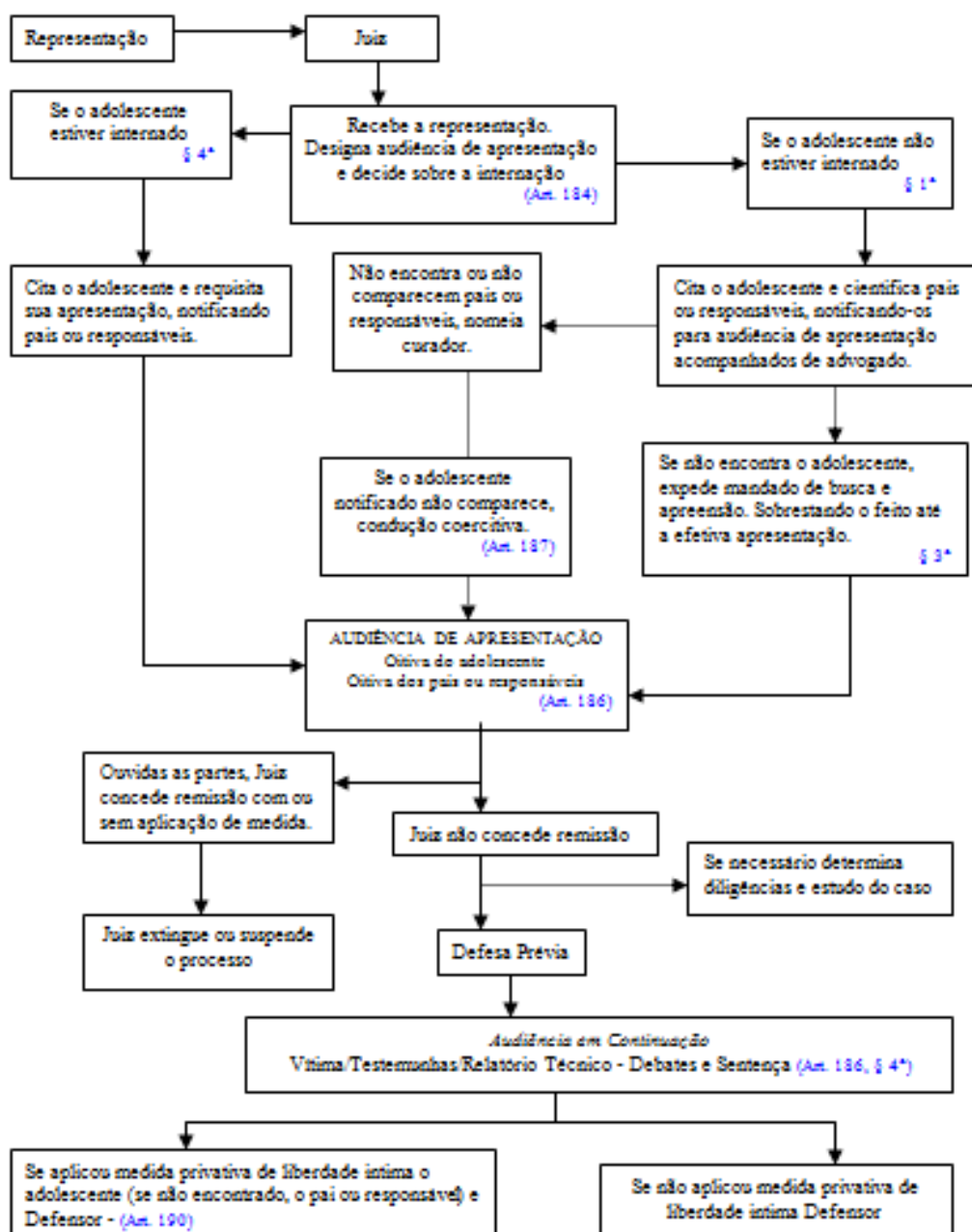
PROCEDIMENTO DE ATO INFRACIONAL ATRIBUÍDO A ADOLESCENTE
ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

FONTE: MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL - CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE (2013)

ANEXO E

PROCEDIMENTO DE APURAÇÃO DE ATO INFRACIONAL ATRIBUÍDO A ADOLESCENTE-FASE JUDICIAL

PROCEDIMENTO DE APURAÇÃO DE ATO INFRACIONAL ATRIBUÍDO A ADOLESCENTE-FASE JUDICIAL



FONTE: MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL - CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE (2013)

